



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή εργασία

Θέμα : Ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό στην τυπική τάξη-Μελέτη περίπτωσης.

Επιμέλεια : Κώστογλου Άννα

Επόπτες : Φιλιππάτου Δ.

Καλδή Σ.

Βόλος, 2013

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	9
1. ΑΥΤΙΣΜΟΣ.....	9
1.1. ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....	9
1.2. ΟΡΙΣΜΟΣ.....	10
1.3. ΤΑ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΣΗΜΕΡΑ.....	12
1.4. ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ	16
1.5. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ	16
1.6. ΔΙΑΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ	17
1.7. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ.....	19
1.8. ΚΛΙΝΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ- ΘΕΡΑΠΕΙΑ.....	23
2. ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	26
2.1. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	26
2.2. Η ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	27
2.3. ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	29
2.4. ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ.....	31
2.5. ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	33
2.6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	34
2.7. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	35
2.8. ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ.....	38
2.9. ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	40
2.9. ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΦΑΣΜΑ	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	48
1. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	49
2. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	51
3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	64
3.1. ΚΟΙΝΩΝΟΓΡΑΜΜΑ	64
3.2. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗ ΤΑΞΗ	67

3.3 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	68
3.4 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	76
3.5 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ.....	79
3.6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΗ ΤΑΞΗ.....	88
3.7 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ	89
3.8 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ	96
4.ΕΠΙΛΟΓΟΣ	98
5.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	101
6.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	109
Παράρτημα 1	109
Φύλλα παρατήρησης.....	109
Παράρτημα 2	112
Συνεντεύξεις	112
Παράρτημα 3	113
Κοινωνιογράμματα	113



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.:	11910/1
Ημερ. Εισ.:	20-12-2013
Δωρεά:	Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός:	ΠΤ – ΠΔΕ
	2013
	ΚΩΣ

ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Πίνακας 1.....	68
Διάγραμμα 1.....	69
Πίνακας 2.....	70
Διάγραμμα 2.....	71
Πίνακας 3.....	72
Διάγραμμα 3.....	73
Πίνακας 4.....	73
Διάγραμμα 4.....	74
Πίνακας 5.....	78
Διάγραμμα 5.....	80
Διάγραμμα 6.....	81
Πίνακας 6.....	82
Διάγραμμα 7.....	84
Πίνακας 7.....	85
Διάγραμμα 8.....	86
Διάγραμμα 9.....	87
Διάγραμμα 10.....	88
Διάγραμμα 11.....	92
Διάγραμμα 12.....	93

Ευχαριστίες

Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Διαμάντω Φιλιππάτου για την πολύτιμη βοήθεια της κατά τη συγγραφή της παρούσας πτυχιακής εργασίας. Ξεχωριστά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Σταυρούλα Καλδή για τη δική της βοήθεια.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στο σχολείο του νομού Αττικής, στους εκπαιδευτικούς καθώς και στο μαθητή με αυτισμό για την άψογη συνεργασία μας.

Τέλος, δε θα μπορούσα να παραλείψω την οικογένεια και τους φίλους μου για τη στήριξη που μου πρόσφεραν καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της πτυχιακής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού με αυτισμό και της σχολικής και κοινωνικής του ένταξης σε μια γενική τάξη. Ο μαθητής φοιτούσε στην πέμπτη τάξη του δημοτικού σχολείου σε μια περιοχή της Αθήνας. Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια της χρονιάς τόσο μέσα στην τάξη, όσο και στα διαλείμματα. Παρόλο που θα περιμέναμε η ενταξιακή πολιτική που ακολουθήθηκε γι' αυτόν τον μαθητή μέσω της παράλληλης στήριξης να έχει θετικά αποτελέσματα στην ένταξή του σε όλους τους τομείς, δυστυχώς από τη μελέτη αυτή δεν προέκυψε κάτι τέτοιο. Από την συστηματική παρατήρηση που έγινε κατά τη διάρκεια της χρονιάς προέκυψε ότι παρόλο που ο μαθητής με αυτισμό σημείωσε ενθαρρυντική πρόοδο σε γνωστικό και σε συμπεριφορικό επίπεδο, η κοινωνική του ένταξη σημείωσε μικρή βελτίωση. Οι συμμαθητές του εξακολουθούσαν να τον αφήνουν στο περιθώριο ενώ ο ίδιος από την άλλη μεριά δεν έδειχνε καμία προθυμία να συνάψει νέες φιλίες.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

Ένταξη, αυτισμός, κοινωνική αλληλεπίδραση, συνδιδασκαλία, παράλληλη στήριξη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική και κοινωνική ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό σε μια τυπική τάξη συνδιδασκαλίας ήταν το θέμα με το οποίο επέλεξα να ασχοληθώ. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας ήθελα να διαπιστώσω κατά πόσο επωφελείται ένας μαθητής με αυτισμό, όχι μόνο γνωστικά αλλά και κοινωνικά από την εφαρμογή μιας ενταξιακής πολιτικής. Ποτέ δεν πίστεψα ότι οι δυσκολίες ενός ενταξιακού προγράμματος προέρχονται από τα προβλήματα των παιδιών, αντίθετα ήμουν πάντα πεπεισμένη ότι η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αυτή που οφείλεται για την κοινωνική τους απομόνωση.

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι να περιγράψει και να αναλύσει την σχολική και κοινωνική ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε μια τάξη με συνδιδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζεται σε τέσσερα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω. Το πρώτο ερώτημα αφορούσε τις κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές του τόσο στην τυπική τάξη όσο και στα διαλείμματα και στις ελεύθερες δραστηριότητες με σκοπό να αναδειχθούν οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με τις εκπαιδευτικούς του. Ακόμη, μέσω παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν και με τις δυο εκπαιδευτικούς, θέλησα να εντοπίσω

τόσο τη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή με αυτισμό, όσο και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτή τη συμπεριφορά. Τέλος, με ενδιέφερε να μελετήσω ξεχωριστά τον ρόλο της ειδικής εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο η παρούσα εργασία με τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, να μην παραλείπει, στο θεωρητικό μέρος, μια βιβλιογραφική αναφορά στην ένταξη και στον αυτισμό. Η ενταξιακή πολιτική είναι το μέσο μέσω του οποίου τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και χωρίς, θα δομήσουν εκ νέου ένα σχολείο για όλους. Αμέσως μετά την εκτενή αναφορά στον αυτισμό, γίνεται λόγος για την ένταξη και την εφαρμογή της στη χώρα μας.

Η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη βασίστηκε στην μελέτη περίπτωσης και την ποιοτική μεθοδολογία. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση και η συνέντευξη. Η συστηματική παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, των ελεύθερων δραστηριοτήτων αλλά και του μαθήματος με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τις αλληλεπιδράσεις του μαθητή με αυτισμό με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς του, καθώς και τη μαθησιακή του συμπεριφορά. Από την άλλη, η ημιδομημένη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με σκοπό να αναδυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την πορεία και την στάση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.ΑΥΤΙΣΜΟΣ

1.1.ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Παρά το γεγονός ότι ο όρος αυτισμός χρησιμοποιήθηκε πρώτα από τον ψυχίατρο Eugen Bleuler το 1911, πρωτοπόροι στην περιγραφή της διαταραχής θεωρούνται οι Leo Kanner και Hans Asperger. Σύμφωνα με αυτούς ο όρος αυτισμός είναι η περιγραφή μιας διαταραχής ανεξάρτητης από την σχιζοφρένεια, που αφορά τα νήπια.

Η εργασία του Kanner, που δημοσιεύτηκε το 1943 στο περιοδικό *Nervous Child*, με τον τίτλο «Διαταραχές Συναισθηματικής Επαφής του Αυτιστικού Ατόμου», στάθηκε ορόσημο και σημείο αναφοράς για όλους όσους προχώρησαν στην έρευνα γύρω από τον αυτισμό. Ο ίδιος έγραφε ότι από το 1938, έχει γίνει γνωστός ένας αριθμός παιδιών, των οποίων η κατάσταση διαφέρει τόσο έντονα και ριζικά από οτιδήποτε γνωστό μέχρι τώρα, που κάθε περίπτωση απαιτεί μια λεπτομερή εξέταση των συναρπαστικών ιδιοιοτητήτων της. Στην συνέχεια παραθέτει παραστατικές περιγραφές 11 παιδιών που θεωρούσε ότι υπέφεραν από την πάθηση αυτή. Ο Kanner χρησιμοποίησε τον όρο 'Πρώιμος νηπιακός αυτισμός', ο οποίος όμως έπαψε να χρησιμοποιείται για να μην δημιουργηθεί η λανθασμένη εντύπωση ότι ο ενήλικος αυτισμός διαφέρει ή ότι ο αυτισμός μπορεί να θεραπευτεί.

Τι συνέβη όμως πριν από το 1943; Είναι ο αυτισμός μια καινούργια διαταραχή; Πιθανότερα όχι. Η Uta Firth στο βιβλίο της με τίτλο 'Αυτισμός' παρατηρεί ότι μπορούμε να βρούμε μαρτυρία αυτισμού μέσα στην ιστορία. Αναφέρει τους *Ευλογημένους Τρελούς* της Old Russia, που η απομάκρυνση τους από τον κόσμο είχε γίνει αποδεκτή. Η φανερή αναισθησία στον πόνο, η παράδοξη συμπεριφορά, η αφέλεια και η έλλειψη κοινωνικής εγγήγορσης που έδειχναν αυτοί υποδεικνύουν ότι τα άτομα αυτά μπορεί να είχαν αυτισμό.

Είναι σχεδόν βέβαιο λοιπόν, ότι ο αυτισμός υπήρχε πάντοτε. Θρύλοι μπορούν να βρεθούν σχεδόν σε κάθε πολιτισμό, οι οποίοι αναφέρονται σε αφελή ή απλοϊκά άτομα με παράξενη συμπεριφορά και εντυπωσιακή έλλειψη κοινής αίσθησης.

1.2.ΟΡΙΣΜΟΣ

Ο όρος «αυτιστικός» προέρχεται από τον Bleuler (1908), ο οποίος χρησιμοποίησε την λέξη (από το ελληνικό «αυτός», που σημαίνει «εαυτός») για να περιγράψει την κοινωνική απόσυρση που παρατηρείται στους ενήλικες σχιζοφρενείς.

Σύμφωνα με τον Leo Kanner, ο αυτισμός περιέχει μια σειρά γνωρισμάτων, τα οποία ο ίδιος εξέλαβε ότι είναι χαρακτηριστικά όλων των παιδιών που είδε. Τα γνωρίσματα αυτά είναι τα παρακάτω:

1. «Αυτιστική μοναχικότητα»: Η ανικανότητα των παιδιών να συναλλάσσονται ομαλά με ανθρώπους και να προσαρμοστούν στις κοινωνικές καταστάσεις από την γέννηση τους. Τα παιδιά αυτά φάνηκαν πολύ ευτυχισμένα όταν αφήνονταν μόνα τους. Αυτή η έλλειψη κοινωνικής ανταπόκρισης εμφανίστηκε πολύ νωρίς στην ζωή, όπως έδειξε η αποτυχία του αυτιστικού νηπίου να απλώσει τα χέρια στον γονιό για να τον αγκαλιάσει.
2. Αγχωτική ή και καταθλιπτική επιθυμία για ομοιομορφία: Οι ήχοι και οι κινήσεις του παιδιού, καθώς και όλες του οι πράξεις επαναλαμβάνονται όπως και τα λεγόμενα του. Μια διαφορετική ρουτίνα του σχολείου, μια αναδιάταξη επίπλων, θα μπορούσε να είναι η αιτία μιας έκρηξης και το παιδί να μην μπορεί να ηρεμήσει έως ότου η γνώριμη τάξη να αποκατασταθεί.
3. «Νησίδες δεξιοτήτων»: Το καταπληκτικό λεξιλόγιο των παιδιών, η εξαιρετική μνήμη για γεγονότα του παρελθόντος, η απίστευτη ευκολία απομνημόνευσης ποιημάτων και ονομάτων και η ακριβής μνημονική ανάκληση περίπλοκων σχεδίων και διαδοχικών σειρών προδίδουν ικανή ευφυΐα.

4. Υπερευαισθησία στα ερεθίσματα: Πολλά παιδιά αντιδρούσαν έντονα σε ορισμένους θορύβους και σε αντικείμενα (π.χ ηλεκτρικές σκούπες).
5. Περιορισμός στη διαφορετικότητα αυθόρμητης δραστηριότητας: Αυτό γίνεται φανερό από την επανάληψη κινήσεων και λεκτικών φράσεων.

Το 1944, ακριβώς ένα χρόνο μετά την δημοσίευση του άρθρου του Kanner, ένας Αυστριακός γιατρός, ο Hans Asperger, δημοσίευσε μια διατριβή που αφορούσε την «αυτιστική ψυχοπάθεια» στην παιδική ηλικία. Οι περιγραφές των Kanner και Asperger είναι εκπληκτικά όμοιες από πολλές σκοπιές, ιδιαίτερα όταν κανείς θυμηθεί ότι ο ένας δεν ήταν ενήμερος για το άρθρο του άλλου. Η επιλογή του όρου «αυτιστικός» για να κατονομάσουν τους ασθενείς τους αποτελεί από μόνη της μια εκπληκτική σύμπτωση.

Υπάρχουν τρεις κύριες περιοχές στις οποίες οι δυο περιγραφές διαφωνούν. Η πρώτη είναι οι γλωσσικές ικανότητες του παιδιού. Ο Kanner αναφέρει ότι οι τρεις από τους έντεκα ασθενείς του δεν μιλούσαν καθόλου και οι υπόλοιποι δεν χρησιμοποιούσαν τις γλωσσικές τους δεξιότητες για επικοινωνία. Αρχικά μάλιστα, υπήρξε και η υποψία κώφωσης. Ο Asperger από την άλλη, ανέφερε ότι και οι τέσσερις περιπτώσεις που μελέτησε μιλούσαν με ευχέρεια. Σημειώνει μάλιστα στοιχεία «ελευθερίας» και «πρωτοτυπίας» στην χρήση της γλώσσας, και αναφέρει ότι δυο από τις τέσσερις περιπτώσεις είχαν την τάση να διηγούνται φανταστικές ιστορίες.

Οι δυο περιγραφές έρχονται ακόμη σε αντίθεση σε ότι αφορά τις κινητικές ικανότητες και τον συντονισμό. Ο Kanner ανέφερε έλλειψη δεξιότητας μόνο σε μια περίπτωση και διαπιστώνει την ύπαρξη δεξιότητας σε τέσσερις από τους ασθενείς του. Ο Asperger αντίθετα περιέγραψε και τους τις τέσσερις περιπτώσεις του ως αδέξιες. Το γνώρισμα αυτό αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης αντίθεσης των δυο αντιλήψεων. Ο Kanner πιστεύει ότι το αυτιστικό παιδί έχει μια ειδική ανεπάρκεια στην κοινωνική κατανόηση συνάπτοντας καλύτερες σχέσεις με αντικείμενα παρά με ανθρώπους, ενώ ο Asperger πίστευε ότι οι ασθενείς του έδειχναν διαταραχές και στις δυο περιπτώσεις.

Η τελευταία περιοχή ασυμφωνίας στις κλινικές εικόνες των Asperger και Kanner αφορά τις μαθησιακές ικανότητες του παιδιού. Ο Kanner πίστευε ότι οι ασθενείς του ήταν καλύτεροι στην μάθηση από μνήμης, αλλά ο Asperger είχε την

αίσθηση ότι οι δικοί του ασθενείς τα κατάφερναν καλύτερα όταν το παιδί μπορούσε να παραγάγει αυθόρμητα.

Υπάρχουν αρκετές παρανοήσεις σχετικά με τον αυτισμό (Μ. Παπακωνσταντίνου, 2001). Η πρώτη είναι ότι ο αυτισμός είναι απλώς μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας. Ακούμε για πολλά αυτιστικά παιδιά αλλά όχι και για τους ενήλικες. Στην πραγματικότητα, αν και ο αυτισμός, παρατηρείται, κατ' αρχήν στην παιδική ηλικία, ωστόσο δεν είναι μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας αλλά μια διαταραχή της ανάπτυξης.

Ακόμη, πολλοί πιστεύουν ότι ο αυτισμός είναι μια στατική κατάσταση. Αυτή η άποψη είναι σαφώς λανθασμένη καθώς ο αυτισμός είναι μια διαταραχή που επηρεάζει ολόκληρη την νοητική ανάπτυξη και τα συμπτώματα θα εμφανίζονται αναγκαστικά, πολύ διαφορετικά σε διαφορετικές ηλικίες. Κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα θα καταστούν εμφανή αργότερα ενώ άλλα θα εξαφανιστούν με τον καιρό.

Συνεπώς μπορούμε να πούμε πως ο αυτισμός ορίζεται ως: «μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που αποτελείται από μια ή περισσότερες συγκεκριμένες ανωμαλίες. Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές χαρακτηρίζονται από σοβαρή και διάχυτη βλάβη σε αρκετούς αναπτυξιακούς τομείς, όπως στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στις δεξιότητες επικοινωνίας ή στην παρουσία στερεοτυπικής συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων» (Καλύβα, 2005).

1.3.ΤΑ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΣΗΜΕΡΑ

Οι ειδικοί έχουν συμφωνήσει διεθνώς να χρησιμοποιούν ορισμένα συμπεριφορικά κριτήρια για τη διάγνωση του αυτισμού. Το πλέον λεπτομερές και πρόσφατο διαγνωστικό σύστημα είναι το *Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο (DSM-III-R)*, της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας. Τα επαρκή αναγκαία κριτήρια για την διάγνωση του συνδρόμου του αυτισμού συνοψίζονται με βάση την τριάδα των βασικών ανεπαρειών ως εξής:

1. Ποιοτική παρέκκλιση στην αμοιβαία κοινωνική συνδιαλλαγή: Το κύριο σύμπτωμα του Kanner, η αυτιστική μοναχικότητα, παραμένει το πρώτο και

πλέον σημαντικό για την διάγνωση. Με τους παρακάτω τρόπους εκδηλώνεται αυτή η μοναχικότητα:

- Σαφής έλλειψη επίγνωσης της ύπαρξης των άλλων ή των αισθημάτων τους (π. χ συμπεριφέρεται σ' έναν άνθρωπο σαν αυτός να ήταν κάποιο έπιπλο, δεν παίρνει είδηση τον πόνο ενός άλλου ατόμου, εμφανώς δεν κατέχει την έννοια της ανάγκης των άλλων να μείνουν μόνοι τους)
- Δεν αναζητάει καθόλου παρηγοριά ή το κάνει με μη φυσιολογικό τρόπο όταν του συμβαίνει κάτι κακό (π. χ δεν έρχεται να παρηγορηθεί ούτε όταν είναι άρρωστο, χτυπημένο ή κουρασμένο, αναζητά παρηγοριά με στερεότυπο τρόπο)
- Παρουσιάζει έλλειψη ή μειωμένη μίμηση (π. χ δεν κουνάει το χέρι του για το 'γεια σου', δεν αντιγράφει τις οικιακές δραστηριότητες της μητέρας, αντιγράφει τις πράξεις άλλων μηχανικά και έξω από το νόημα τους)
- Έλλειψη ή μη φυσιολογικό κοινωνικό παιχνίδι (π. χ δεν παίρνει μέρος σε ενεργητικά ή απλά παιχνίδια, προτιμάει μοναχικά παιχνίδια, επιτρέπει σε άλλα παιδιά να πάρουν μέρος στο παιχνίδι του μόνο σαν μηχανικοί βοηθοί)
- Η ικανότητα του να γίνει φίλος με τους συνομηλίκους του είναι εμφανώς μειωμένη (π. χ δεν ενδιαφέρεται να κάνει φίλιες με τους συνομηλίκους του, παρά το ενδιαφέρον του να κάνει φίλους δείχνει ότι δεν καταλαβαίνει τους συμβατικούς κανόνες της κοινωνικής συναλλαγής, για παράδειγμα παίρνει τα αντικείμενα των συμμαθητών του χωρίς πριν να τα ζητήσει)

2. Ποιοτική παρέκκλιση στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στη δημιουργική δραστηριότητα: σημαντικό διαγνωστικό κριτήριο σήμερα αποτελεί η απόκλιση στην ανάπτυξη του λόγου και στην επικοινωνία. Η σπουδαιότητα του προέρχεται από το γεγονός ότι οι πιο πολλές παραπομπές

γίνονται αρχικά με το αίτημα αυτό. Το χαρακτηριστικό αυτό εκδηλώνεται με τα παρακάτω:

- Δεν υπάρχει κανένας τύπος επικοινωνίας, όπως επικοινωνιακή μωρουδίστικη γλώσσα, εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες, μίμηση ή γλωσσική επικοινωνία.
- Σαφής παθολογική μη λεκτική επικοινωνία, όπως στη χρήση της βλεμματικής επαφής, της έκφρασης του προσώπου, στη στάση του σώματος ή σε κινήσεις που εισάγουν ή ρυθμίζουν την κοινωνική συναλλαγή (π. χ δεν είναι προετοιμασμένο να το πάρει κάποιος αγκαλιά, όταν τον κρατάνε αγκαλιά το σώμα του γίνεται άκαμπτο, όταν κάνει μια κοινωνική επαφή δεν κοιτάζει τον άλλο ή δεν χαμογελάει, δε χαιρετάει τους γονείς ή τους επισκέπτες, έχει ένα καθηλωμένο βλέμμα σε κοινωνικές καταστάσεις).
- Απουσία δραστηριότητας που έχει σχέση με τη φαντασία, όπως το να παίζει υποδυόμενο το ρόλο κάποιου ενήλικα, φανταστικούς ήρωες ή ζώα, έλλειψη ενδιαφέροντος για ιστορίες που αφορούν φανταστικά γεγονότα).
- Σαφείς ανωμαλίες στην παραγωγή της ομιλίας, συμπεριλαμβανόμενης της έντασης, της χροιάς, της έμφασης, της ταχύτητας, του ρυθμού και του τονισμού της ομιλίας (π. χ μονότονη ομιλία, ερωτηματική μελωδικότητα της ομιλίας ή οξύτονη χροιά της ομιλίας)
- Σαφείς ανωμαλίες στη μορφή ή το περιεχόμενο της ομιλίας που περιλαμβάνουν στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της ομιλίας (π. χ άμεση ηχολαλία ή μηχανική επανάληψη διαφημίσεων της τηλεόρασης) χρήση του 'εσύ' στη θέση του 'εγώ' (π. χ λέγοντας «θέλεις ένα γλυκό» να εννοεί «θέλω ένα γλυκό»), ιδιοσυγκρασιακή χρήση λέξεων ή φράσεων (π. χ λέει «πάω πράσινη καβάλα» εννοώντας «θέλω να κάνω κούνια») ή συχνές παρατηρήσεις εκτός θέματος (π. χ αρχίζει να μιλά για ωράρια των τρένων σε μια συζήτηση που αφορά σπορ)

- Σαφής έκπτωση της ικανότητας ν' αρχίσει ή να διατηρήσει μια συζήτηση με άλλους, παρόλο που υπάρχει επαρκής ομιλία (π. χ να καταπιάνεται με μακροσκελείς μονολόγους δίχως να παίρνει υπόψη τις παρεμβάσεις των άλλων)

3. Ιδιαίτερα περιορισμένο φάσμα δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων: το χαρακτηριστικό αυτό εκδηλώνεται με τα παρακάτω:

- Στερεοτυπικές κινήσεις του σώματος (π. χ συστρέφει τα χέρια ή τα κάνει 'στράκες' με τα δάχτυλα, στριφογυρίζει σα σβούρα, χτυπάει το κεφάλι του, περίπλοκες κινήσεις όλου του σώματος)
- Επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων (π. χ μυρίζει ή γλύφει αντικείμενα, δοκιμάζει επαναληπτικά την υφή των αντικειμένων, περιστρέφει συνεχώς και γρήγορα τις ρόδες από τα αυτοκίνητα που έχει σαν παιχνίδια ή προσκόλληση σε ασυνήθιστα αντικείμενα)
- Αναστατώνεται εύκολα όταν γίνονται ασήμαντες αλλαγές στο περιβάλλον του (π. χ όταν μετακινηθεί ένα βάζο από την θέση του)
- Μη λογική επιμονή στο ν' ακολουθεί ρουτίνες με ακριβείς λεπτομέρειες (π. χ επιμένει ν' ακολουθείται πάντα ο ίδιος δρόμος όταν πηγαίνουν για ψώνια)
- Εξαιρετικά περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων και επίμονη ενασχόληση με κάποιο πολύ περιορισμένο ενδιαφέρον (π. χ ενδιαφέρεται μόνο να βάλει στην σειρά κάποια αντικείμενα, να συσσωρεύει στοιχεία γενικά με τη μετεωρολογία ή να προσποιείται ότι είναι φανταστικός ήρωας)

Τέλος, θεωρείται απαραίτητο η διαταραχή να εμφανίζεται σε μικρή ηλικία, πριν δηλαδή το παιδί κλείσει τα τρία του χρόνια. Είναι όμως παραδεκτό ότι σε σπάνιες περιπτώσεις η διαταραχή αυτή εμφανίζεται αργότερα εξαιτίας ξαφνικών μολυσματικών ασθενειών ή παρόμοιων αιτιών.

1.4. ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ

Οι Kanner και Asperger πίστευαν ότι τα παιδιά με αυτισμό ανήκαν περισσότερο στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα παρά στα κατώτερα, κάτι που και τώρα κάποιοι υποστηρίζουν. Από το σύνολο των μελετών που έχουν γίνει μόνο μία δείχνει ότι τα συμπεράσματα αυτά τείνουν προς την αλήθεια. Πιθανόν, το γεγονός ότι ένας γονέας μεσαίας ή ανώτερης κοινωνικής τάξης μπορεί να πηγαίνει το παιδί του στον ειδικό για εξέταση να έχει επηρεάσει το αποτέλεσμα κάποιων ερευνών.

Ο αριθμός των ατόμων με διαταραχή αυτισμού έχει αυξηθεί δραματικά από τη δεκαετία του 1980, εν μέρει λόγω των αλλαγών στις διαγνωστικές μεθόδους. Το ερώτημα αν η πραγματική συχνότητα έχει αυξηθεί παραμένει άλυτο. Παρουσιάζεται με συχνότητα 5:10000 στην κλασική του μορφή και περίπου 18:10000 μέσα στο ευρύτερο φάσμα του αυτισμού.

Όλες οι επιδημιολογικές μελέτες δείχνουν μια υπεροχή των αγοριών ως προς τον αριθμό, έναντι των κοριτσιών. Η αναλογία αγοριών και κοριτσιών ποικίλει από 2:1 (Ciadella & Mamelie 1989) σε σχεδόν 3:1 (Steffenburg & Gillberg 1986). Η αναλογία φύλου φαίνεται ακόμη, να ποικίλει και με βάση την ικανότητα: τα περισσότερα κορίτσια είναι στο κατώτερο επίπεδο της διακύμανσης της ικανότητας, ενώ στο ανώτερο επίπεδο («σύνδρομο Asperger»), τα αγόρια μπορεί να υπερτερούν των κοριτσιών σε αναλογία.

1.5. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ

Κάποτε, πολλοί ειδικοί πίστευαν ότι ο αυτισμός ήταν μια λειτουργική και όχι οργανική, διαταραχή εφόσον δεν υπήρχαν τότε απτές ενδείξεις εγκεφαλικής παθολογίας. Η πεποίθηση αυτή έχει καταρριφθεί και δεν είναι πλέον αποδεκτή (Frith, 1990). Ένα από τα πρώτα γεγονότα που συνέτριψαν την πεποίθηση αυτή ήταν το εύρημα ότι το ένα τρίτο περίπου των αυτιστικών εφήβων παρουσιάζουν επιληπτικές κρίσεις εντελώς ξαφνικά. Ο αυτισμός είναι μία εκ γενετής διαταραχή του εγκεφάλου, που επηρεάζει τον τρόπο που ο εγκέφαλος χρησιμοποιεί τις πληροφορίες. Η αιτία εξακολουθεί να παραμένει άγνωστη. Κάποιες έρευνες υποδεικνύουν ένα νευρολογικό πρόβλημα, που επηρεάζει εκείνα τα τμήματα του εγκεφάλου, τα οποία

επεξεργάζονται τη γλώσσα και τις πληροφορίες, που δίνουν οι αισθήσεις. Ίσως υπάρχει μια δυσαναλογία κάποιων συγκεκριμένων νευροχημικών ουσιών στον εγκέφαλο. Γενετικοί παράγοντες μπορεί μερικές φορές να εμπλέκονται.

Η δημοφιλής για χρόνια φράση «μητέρα- ψυγείο» αποδείχθηκε, τελικά, σκληρός και αβάσιμος χαρακτηρισμός (Wener & Kerig, 2008). Μελέτες που επικεντρώθηκαν στις οικογένειες των αυτιστικών παιδιών έχουν δείξει πως οι γενετικοί παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αιτιολογία της διαταραχής. (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

Μία ακόμη παράμετρος που προκάλεσε ιδιαίτερα το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι η κληρονομικότητα, καθώς τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό έχουν 3% περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν και τα ίδια τη διαταραχή (Καλύβα, 2005). Πλέον η άποψη που κυριαρχεί και είναι ευρέως αποδεκτή είναι πως ο αυτισμός είναι μια διαταραχή οργανικής αιτιολογίας και μάλιστα πολυπαραγοντικής, η οποία δε συνδέεται μόνο με ένα γονίδιο αλλά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλών διαφορετικών γονιδίων των οποίων ο αριθμός μπορεί να αγγίζει τα δέκα (Bailey, Phillips & Rutter, 1996).

1.6. ΔΙΑΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Την τελευταία δεκαετία διαπιστώνεται μεγάλη αύξηση των περιπτώσεων του αυτισμού σε παγκόσμιο επίπεδο. Η αύξηση στην διάγνωση οφείλεται και στο ότι έχει βελτιωθεί η γνώση σχετικά με την κλινική εικόνα, έχουν διευρυνθεί τα διαγνωστικά κριτήρια και έχει αυξηθεί η διαγνωστική ικανότητα. Ωστόσο ο αυτισμός θα πρέπει να διαφοροδιαγνώσκεται από άλλα νοσήματα ή καταστάσεις. Ας δούμε λοιπόν τις σχέσεις του αυτισμού με άλλες διαταραχές (F.Happe, 1998):

1. Αυτισμός και σχιζοφρένεια: Η σχιζοφρένεια είναι μια ψυχική διαταραχή που σπάνια εμφανίζεται πριν την εφηβεία. Ακόμη και στις σπάνιες περιπτώσεις της εμφάνισης της σε παιδιά ηλικίας 7 ή 8 χρονών δεν μπορούμε να την συγχέουμε με τον αυτισμό. Ένα παιδί ή έφηβος με σχιζοφρένεια έχει ήδη ζήσει κάποια χρόνια φυσιολογικής ζωής ή έστω χωρίς την εμφάνιση των συμπτωμάτων σε αντίθεση με το αυτιστικό παιδί που η εκδήλωση των συμπτωμάτων γίνεται πολύ πριν την ολοκλήρωση της

γλωσσικής, γνωστικής και εν γένει ψυχολογικής του ανάπτυξης. Ακόμη, οι λεγόμενες «νησίδες δεξιοτήτων ή ικανοτήτων» που παρουσιάζονται στα αυτιστικά παιδιά, δεν υπάρχουν στα σχιζοφρενικά παιδιά. Αντίθετα στους σχιζοφρενείς υπάρχουν οξείες φάσεις της ασθένειας που εναλλάσσονται συχνά με μακρές φυσιολογικές περιόδους. Επιπλέον, η εμμονή του αυτιστικού παιδιού στην ομοιομορφία του περιβάλλοντος καθώς και οι στερεότυπες κινήσεις, σπάνια συναντώνται ως χαρακτηριστικό ενός σχιζοφρενούς. Τέλος, τα σχιζοφρενικά άτομα ζουν παραισθήσεις, ακούν φωνές και νομίζουν ότι δέχονται σπουδαία μηνύματα από το περιβάλλον, που προσπαθούν να τα μεταδώσουν στους άλλους. Κάτι τέτοιο όμως δεν συμβαίνει στα αυτιστικά παιδιά.

2. Αυτισμός και νοητική καθυστέρηση: Ο Kanner και ο Asperger έκαναν αναφορά για την ελκυστική εμφάνιση και την έξυπνη φυσιογνωμία των αυτιστικών παιδιών, σε αντίθεση με τη θαμπή εμφάνιση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, των οποίων το “πρόβλημα” είναι φανερό με την πρώτη ματιά. Αντίθετα, τα αυτιστικά παιδιά- κυρίως τα μικρά- δεν δημιουργούν στον παρατηρητή την εντύπωση ότι “κάτι κακό συμβαίνει”. Μια άλλη διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με νοητική υστέρηση και στα αυτιστικά παιδιά είναι η εμφάνιση των επιληπτικών κρίσεων. Στα πρώτα, η εμφάνιση των επιληπτικών κρίσεων γίνεται στα πρώτα χρόνια του παιδιού, ενώ στα αυτιστικά-όταν συμβαίνει- γίνεται στα εφηβικά τους χρόνια. Αυτό που κυρίως, όμως, διαφοροποιεί την νοητική υστέρηση με τον αυτισμό είναι η νοητική δυνατότητα, δηλαδή στα παιδιά με νοητική υστέρηση οι δυσκολίες τους στις κοινωνικές σχέσεις και στην επικοινωνία είναι ανάλογες με την νοητική τους υστέρηση αντιθέτως στα αυτιστικά παιδιά οι δυσκολίες τους είναι δυσανάλογα μεγαλύτερες από την νοητική τους υστέρηση. Ακόμη, στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, η καθυστέρηση είναι σχεδόν ομοιογενής σε όλους τους τομείς (κοινωνικές, γλωσσικές, μαθησιακές ικανότητες) ενώ στα αυτιστικά παιδιά έχουμε παρεκκλίνουσες τις παραπάνω ιδιότητες και όχι απλώς μειωμένες. Τέλος, τα παιδιά με νοητική υστέρηση, έχουν συνειδητοποίηση του εαυτού, είτε ζητώντας επιδοκιμασία είτε έχοντας χαμηλή αυτοεκτίμηση, κάτι που δεν έχουν τα αυτιστικά παιδιά.

3. Αυτισμός και αναπτυξιακές διαταραχές της γλώσσας: Τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές στην γλώσσα είτε προσηληπτικού, είτε εκφραστικού τύπου, είτε και τα δυο, έχουν μια γλωσσική μειονεξία η οποία μοιάζει με εκείνη του αυτισμού. Οι διαφορές όμως είναι έντονες. Η γλωσσική διαταραχή των παιδιών αυτών (δυσφασικών) είναι ποιοτικά λιγότερο σοβαρή από εκείνη των αυτιστικών. Τα τελευταία δεν έχουν απλώς χαμηλή επίδοση στις λεκτικές δοκιμασίες, αλλά παρουσιάζουν αντικατάσταση προσωπικών αντωνυμιών και αντιστροφή προσώπων, ηχολαλία, χρήση νεολογισμών και μεταφορικού λόγου. Επιπλέον, τα δυσφασικά θα βρουν τρόπο να εκφράσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους με εξωλεκτική επικοινωνία, θα επιδιώξουν σχέσεις με άλλους ανθρώπους και έχουν επίγνωση των δραστηριοτήτων τους και συνειδητοποίηση του εαυτού τους, κάτι που δεν συμβαίνει με τα αυτιστικά παιδιά.
4. Άλλες διαφοροποιήσεις με τον αυτισμό: Η τύφλωση και κυρίως η κώφωση είναι δυο αισθητηριακές μειονεξίες που μπορεί να παραπλανήσουν ακόμη και ειδικούς. Πριν διαγνωσθεί λοιπόν, ένα παιδί ως αυτιστικό πρέπει πρώτα να αποκλεισθεί η περίπτωση να έχει τις παραπάνω μειονεξίες. Ακόμη, ο αυτισμός πρέπει να διακρίνεται από τυχόν διαταραχές τικ ή στερεοτυπιών.

1.7. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Την τελευταία δεκαετία έρευνες έχουν καταγράψει εντυπωσιακή αύξηση του αυτισμού, η οποία οφείλεται στη βελτίωση των διαγνωστικών κριτηρίων και στην έγκαιρη ανίχνευσή του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η βαρύτητα των χαρακτηριστικών του αυτισμού διαφέρει από άτομο σε άτομο και από περίπτωση σε περίπτωση. Το γεγονός αυτό όμως δεν σημαίνει πως δεν υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά αυτής της διαταραχής που εμφανίζονται σε όλες τις περιπτώσεις.

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη είναι ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της αυτιστικής διαταραχής. Η περίφημη αυτιστική μοναχικότητα που περιέγραψε ο Kanner εμφανίζεται σε όλα τα αυτιστικά παιδιά. Τα παιδιά αυτά αρέσκονται στα ατομικά παιχνίδια και ενασχολήσεις και δεν επιθυμούν να τις μοιράζονται με τους συνομήλικους τους. Η δημιουργία σχέσεων με τους

συνομήλικους είναι προβληματική έως ανύπαρκτη (Παπακωνσταντίνου, 2001). Επιπλέον η δυσκολία αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων ως διαφορετικά από τα δικά τους, έχει ως αποτέλεσμα την μη ύπαρξη συναισθηματικής συμμετοχής με τους συνομηλίκους τους. Για παράδειγμα, είναι ανίκανα να προσφέρουν παρηγοριά σε κάποιον απέναντι τους που πονάει, αλλά και τα ίδια δεν ζητούν παρηγοριά όταν υποφέρουν από κάτι ή το ζητούν με παράδοξο τρόπο. Ακόμη, η μίμηση είναι μια δραστηριότητα στην οποία δεν μπορεί να ανταπεξέλθει το παιδί. Βλέποντας για παράδειγμα, την μητέρα του να κάνει κάποια δραστηριότητα δεν θα την μιμηθεί κάνοντας το ίδιο. Η έλλειψη της διάθεσης για μίμηση, επιπλέον δεν επιτρέπει στα αυτιστικά παιδιά να προχωρήσουν στο υποκριτικό και το συμβολικό παιχνίδι, ούτε να αναλάβουν ρόλους σε θεατρικό παιχνίδι.

Η βλεμματική επαφή και το βλέμμα γενικότερα είναι κάτι που προκαλεί πολλές συζητήσεις. «Ήταν τόσο χαριτωμένη-ανοιχτά καστανά μάτια με μακριές, γυριστές βλεφαρίδες και λεπτά, μυτερά φρύδια, ξανθωπές μπούκλες και μια τόσο γλυκιά, απόμακρη έκφραση. Ήλπιζα απεγνωσμένα ότι όλα θα πήγαιναν καλά τελικά και ότι απλά είχε καθυστερήσει στην εξέλιξη της.» (Firth, 2009). Τα αυτιστικά παιδιά πράγματι δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το βλέμμα τους για να επικοινωνήσουν, όπως οι περισσότεροι από τους φυσιολογικούς συνομηλίκους τους. Δεν χρησιμοποιούν το βλέμμα τους για την μη λεκτική επικοινωνία, όπως επίσης δεν χρησιμοποιούν τις εκφράσεις του προσώπου, την στάση του σώματος ή των χεριών δηλαδή την "γλώσσα του σώματος". Η τάση των παιδιών αυτών να αποφεύγουν συνειδητά να κοιτάζουν τους άλλους στα μάτια δυσκολεύει και τη σύναψη σχέσεων με συνομηλίκους τους και γι' αυτό συχνά πέφτουν θύματα βιαιότητας από αυτούς (Murray-Slutsky & Paris, 2000). Ακόμη, η έλλειψη μίμησης εκ μέρους των αυτιστικών παιδιών των πράξεων και των κινήσεων των άλλων, δεν παρουσιάζεται και στα λόγια των άλλων. Αντιθέτως, τα μικρά-κυρίως- παιδιά κάνουν επανάληψη του προφορικού λόγου του συνομιλητή τους, φαινόμενο το οποίο ονομάζεται ηχολαλία. Πολλές φορές τα παιδιά επαναλαμβάνουν φράσεις ή λέξεις που άκουσαν πριν από χρόνια, κυρίως σε αγχογόνες γι' αυτά καταστάσεις (Παπακωνσταντίνου, 2001).

«Αναλυτικότερα, τα παιδιά με αυτισμό από μικρή ηλικία παρουσιάζουν έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας, η οποία εκδηλώνεται με απουσία συγχρονισμένης βλεμματικής επαφής με τους άλλους, απουσία

ενδιαφέροντος για το πρόσωπο των άλλων, αδυναμία κατανόησης των εκφράσεων του προσώπου και των συναισθημάτων των άλλων, περιορισμένο ενδιαφέρον για φυσική επαφή με τους γονείς, φτωχή μίμηση, κατανόηση και χρήση εκφραστικών χειρονομιών» (Μαυροπούλου, 2011.).

Πέρα όμως από την κοινωνικοσυναισθηματική έλλειψη, η καθυστερημένη και γεμάτη ιδιαιτερότητες επικοινωνιακή ομιλία μέχρι τα 5 πρώτα χρόνια της ζωής τους αποτελεί ασφαλή δείκτη για την πρόβλεψη της ύπαρξης του αυτισμού (Garfin & Lord, 1986). Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το 50% των αυτιστικών ατόμων δεν μιλάει καθόλου και τα περισσότερα δεν πρόκειται να μιλήσουν ποτέ στην ζωή τους. Αλλά και από τα αυτιστικά άτομα που έχουν αναπτύξει ομιλία παρουσιάζουν, σχεδόν πάντα, σημαντικές διαταραχές του λόγου. Ανάμεσα στις ποιοτικές διαφορές της ομιλίας των αυτιστικών, σε σύγκριση με την ομιλία των φυσιολογικών συνομηλίκων τους, είναι η αντικατάσταση των προσώπων και των προσωπικών αντωνυμιών. Συνήθως αναφέρονται στον εαυτό τους σε τρίτο πρόσωπο. Μια άλλη ιδιορρυθμία του λόγου των αυτιστικών παιδιών είναι η μεταφορική χρήση της γλώσσας, όπου μια λέξη χρησιμοποιείται για να σημαίνει κάτι τελείως διαφορετικό. Αταίριαστα σχόλια και διαλογισμοί μπορούν επίσης να διανθίζουν τον λόγο των αυτιστικών παιδιών με ανώτερες γνωστικές λειτουργίες. Τα σχόλια αυτά μπορεί να γίνονται δημοσίως και να φέρνουν τους άλλους σε δύσκολη θέση ή μπορεί να είναι τελείως άσχετα με την κατάσταση (Τσιάντης, 1988). Όσο για την ανάπτυξη της ομιλίας τους, ακολουθείται μια αργή αλλά σταθερή πορεία των συντακτικών, μορφολογικών και γραμματικών στοιχείων της γλώσσας, αλλά το πρόβλημα εμφανίζεται στην πραγματολογική λειτουργία της, δηλαδή στην αδυναμία τους να χρησιμοποιήσουν το λόγο ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Παρατηρούμε πως η διαταραχή στην επικοινωνία προσδιορίζεται ως αποσύνδεση της δομής της γλώσσας από τη χρήση της (Tager-Flusberg, 1997).

Θα περίμενε κανείς πως η ύπαρξη μιας τόσο σοβαρής και εκτεταμένης διαταραχής, η οποία κάνει την εμφάνισή της από τα πολύ αρχικά στάδια της ζωής ενός ατόμου, θα έχει δυσοίωνες συνέπειες για την μετέπειτα νοητική ανάπτυξη. Στην πραγματικότητα, το 60% των παιδιών με αυτισμό θα είναι στην ενήλικη ζωή τους ολοκληρωτικά εξαρτημένα, ενώ το 5-15% θα κατορθώσουν να έχουν μια ικανοποιητική κοινωνική και εργασιακή προσαρμογή (Lotter, 1978). Η νοημοσύνη, της οποίας ο δείκτης σταθεροποιείται γύρω στην ηλικία των 5 ετών, αποτελεί ισχυρό

προγνωστικό παράγοντα για τις μετέπειτα επιδόσεις του ατόμου (DeMyer, Barton, Alpern, Kimberlin, Alen, Yang & Steele, 1974).

Σύμφωνα με τη θεωρία του νου, τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν «νοητική τύφλωση» (Baron & Cohen, 1995), δηλαδή δεν είναι ικανά να κατανοούν τους εαυτούς τους και τους άλλους ως φορείς πεποιθήσεων, επιθυμιών και προθέσεων. Η ενσυναίσθησή τους δεν είναι καθόλου ανεπτυγμένη και γι' αυτό δυσκολεύονται να μπουν στη θέση του άλλου και να κατανοήσουν στοιχεία της προσωπικότητάς του για τα οποία υπάρχουν μόνο ενδείξεις. Δυσκολεύονται να καταλάβουν τι ξέρει και τι δεν ξέρει ο συνομιλητής τους, έτσι δεν μπορούν να προσαρμόσουν και τα ίδια τη συμπεριφορά τους ανάλογα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Τα αυτιστικά παιδιά δυσκολεύονται να θέσουν στόχους και να σχεδιάσουν ή να παρακολουθήσουν μια ενέργεια γιατί αδυνατούν να εστιάσουν την προσοχή τους στην ολιστική επεξεργασία ερεθισμάτων (Hill, 2004a, 2004b □ Russel, 1997).

Ένα χαρακτηριστικό που έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών είναι οι ιδιαίτερες ικανότητες, «νησίδες δεξιοτήτων», που παρουσιάζουν κάποια αυτιστικά παιδιά σε ορισμένους τομείς όπως: μαθηματικά, μουσική και ζωγραφική. Αυτά τα φυσικά χαρίσματα δεν αφορούν όλα τα αυτιστικά παιδιά, αλλά παρατηρούνται σε ποσοστό 10% (Treffert, 2010). Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφορες ερμηνείες γι' αυτές τις σπάνιες ικανότητες που απέχουν πολύ από τις ικανότητες των «φυσιολογικών παιδιών». Η μία τοποθετεί τη βάση της στην τάση των αυτιστικών παιδιών να προσλαμβάνουν τμηματικά τις πληροφορίες και να μην τις αντιλαμβάνονται ως σύνολο, κάτι που διευκολύνει τις επιδόσεις τους στους τομείς που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η άλλη προσέγγιση υποστηρίζει τη φωτογραφική μνήμη τους τονίζοντας ότι τα παιδιά αυτά απομνημονεύουν πληροφορίες με τον τρόπο που τις καταγράφει μια κάμερα, δηλαδή σκέφτονται περισσότερο με εικόνες και λιγότερο με αφηρημένες έννοιες (Hurlbert, Happe & Frith, 1994). Σε κάθε περίπτωση όμως αυτές οι ξεχωριστές ικανότητες δε μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή και κατ' επέκταση δε βελτιώνουν ούτε την προσαρμογή τους στο περιβάλλον ούτε την επικοινωνία τους με τους άλλους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Τέλος, τα πιο εμφανή συμπτώματα των αυτιστικών παιδιών είναι οι στερεοτυπικές κινήσεις και η τελετουργική συμπεριφορά. Τα περισσότερα αυτιστικά

άτομα, ιδιαίτερα εκείνα που λειτουργούν σε χαμηλότερα επίπεδα, υιοθετούν περίεργες στάσεις του σώματος, επαναλαμβάνουν συνεχώς ορισμένες πράξεις και ερεθίζουν μέρη του σώματος τους, συχνά με κοινωνικά απαράδεκτο τρόπο (Κωνστανταρέα 1988). Υποστηρίζεται πως αυτές οι στερεοτυπικές συμπεριφορές λειτουργούν σαν προστατευτική ασπίδα για τα ίδια, καθώς με αυτό τον τρόπο μειώνεται η ένταση και η αγωνία που νιώθουν μπροστά σε απρόβλεπτες καταστάσεις (Klinger & Dawson, 1995). Από την άλλη μεριά όμως, η τάση τους να μην αλλάζουν τις συνήθειες και τις δραστηριότητες τους λειτουργεί σαν τροχοπέδη στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους. Η έλλειψη ευελιξίας στη σκέψη των παιδιών έχει αρνητικές συνέπειες στη δημιουργική ενασχόληση με εργασίες στο σχολείο αλλά και στην κοινωνική τους προσαρμογή (Μαυροπούλου, 2011).

1.8. ΚΛΙΝΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ- ΘΕΡΑΠΕΙΑ

Η θεραπευτική αντιμετώπιση του αυτισμού και των συναφών διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών αποτελεί πρόκληση και αντικείμενο σημαντικού επιστημονικού ενδιαφέροντος επί σειρά ετών. Ενώ έχει αναγνωριστεί η βιολογική βάση και ο ρόλος των γενετικών παραγόντων στην αιτιολογία, δεν υπάρχει, ακόμη, συγκεκριμένη, αποτελεσματική θεραπεία, που να στοχεύει στην πλήρη αποκατάσταση. Σήμερα εφαρμόζονται οι εξής στρατηγικές: παραδοσιακή ψυχοθεραπεία, εκπαιδευτική θεραπεία και θεραπεία της συμπεριφοράς, φαρμακοθεραπεία των συμπτωμάτων και συμβουλευτική της οικογένειας.

«Στην περίπτωση του αυτισμού, τα περισσότερα θεραπευτικά προγράμματα που έχουν προταθεί στοχεύουν στην πλήρη αξιοποίηση του υπάρχοντος δυναμικού του παιδιού, αλλά και στη στήριξη του ίδιου και της οικογένειάς του ώστε να αντιμετωπίζουν όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη διαταραχή. Μέχρι σήμερα δεν έχει βρεθεί για τον αυτισμό θεραπεία, με την έννοια της πλήρους αποκατάστασης» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). «Η θεραπευτική παρέμβαση σκοπό έχει να προετοιμάσει το άτομο ώστε να παραμείνει και να συμμετέχει πλήρως στην κοινότητα, να έχει ενεργό ρόλο στην οικογένεια, να είναι ανεξάρτητο και παραγωγικό, στο βαθμό που είναι εφικτό» (Παπαγεωργίου, 2009).

Η πρώτη προσέγγιση των αυτιστικών παιδιών, σε μια προσπάθεια να υπερνικηθεί η αυτό- επιβαλλόμενη κοινωνική τους απομόνωση, υπήρξε η

παραδοσιακή ψυχοθεραπεία. Σε μερικές περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν θεραπευτές, που λειτουργούσαν ως μητρικά υποκατάστατα, για να παρέχουν στο παιδί άνευ όρων παραδοχή και ζεστασιά και να το βοηθήσουν να ξεπεράσει τη διαταραχή. Οι κύριες διαταραχές, όμως, του αυτιστικού παιδιού και η ανάγκη του για δομή και συνέπεια κάνουν αμφίβολη την πιθανότητα επιτυχίας μιας τέτοιας προσέγγισης που δεν βασίζεται σε κάποιο συγκεκριμένο και σαφές πρόγραμμα. (Τσιάντης, 1988). Σήμερα ελάχιστα κέντρα που ειδικεύονται στον αυτισμό χρησιμοποιούν παραδοσιακές ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις, αλλά αντιθέτως, για να βοηθήσουν τα αυτιστικά παιδιά βασίζονται σε εκπαιδευτικές στρατηγικές που απορρέουν από τις αρχές της θεωρίας της συμπεριφοράς.

Αν και έχουν γίνει προσπάθειες να χρησιμοποιηθούν φάρμακα για τη θεραπεία του αυτισμού, οι προσπάθειες αυτές αφορούσαν μικρές και ανομοιογενείς ομάδες παιδιών και τα αποτελέσματα είναι δύσκολο να ερμηνευθούν. Τα φάρμακα που δοκιμάστηκαν ήταν κυρίως αντιψυχωτικά, διεγερτικά, αντικαταθλιπτικά, αντιπαροξυσμικά και βιταμίνες. Κανένα όμως δεν αποδείχθηκε αποτελεσματικό για την θεραπεία των πρωταρχικών συμπτωμάτων του αυτισμού. Σε κάποια άλλου είδους θεραπεία τα φάρμακα θεωρούνται, στην καλύτερη περίπτωση, ως συμπληρωματικά σε αυτή (Jakab, 1993).

Η στροφή προς την εκπαίδευση φαίνεται να αρχίζει την δεκαετία του '50, με τον Fenichel, στην Νέα Υόρκη. Όπως αναφέρουν οι Carmbell et al (1996), μέχρι τότε τα αυτιστικά παιδιά δεν περιλαμβάνονταν στην ειδική αγωγή. Ασφαλώς, τα αυτιστικά παιδιά χρειάζεται να διδαχθούν πολλά πράγματα και σε πολλά επίπεδα για να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά τους. Χρειάζεται ιδιαίτερα να διδαχθούν πράγματα που τα φυσιολογικά παιδιά τα αποκτούν από μόνα τους (Καραντάνος 2007). Η θεραπεία-εκπαίδευση προϋποθέτει το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος, με δομημένες δραστηριότητες και συγκεκριμένους στόχους για να βρίσκει την καλύτερη δυνατή ανταπόκριση. Η προσέγγιση στηρίζεται:

- I. στην εξατομικευμένη αξιολόγηση μέσω άμεσης παρατήρησης της συμπεριφοράς του παιδιού σε οργανωμένο πλαίσιο
- II. στην έμφαση στην συνεργασία γονιού και ειδικού

III. στην αξιοποίηση των εμπειρικών δεδομένων στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας

IV. στη διεπιστημονική εκπαίδευση και προσέγγιση

Ασφαλώς προσαρμογές γίνονται ανάλογα με την ηλικία, το λειτουργικό επίπεδο του ατόμου και την ιεράρχηση αναγκών και προτεραιοτήτων.

Πάντως, η όποια μέθοδος προσέγγισης με τα αυτιστικά άτομα πρέπει να είναι σφαιρική, συνεπής και συστηματική και να γίνεται από κατάλληλα εκπαιδευμένα στελέχη. Είναι φυσικό στην πράξη να γίνονται διάφοροι συνδυασμοί και διάφορες δραστηριότητες μπορεί να συνθέτουν κάθε φορά το πρόγραμμα. Στο πλαίσιο μιας οργανωμένης αντιμετώπισης με την παραπάνω έννοια, υπάρχει η τάση να απαρτίζονται σήμερα όλα τα μέσα που υποστηρίζουν την εκπαίδευση και την πρόσβαση του ατόμου στα γνωστικά αντικείμενα και αυτό ισχύει και για τις νέες τεχνολογίες.

Η πρώτη εντατική παρέμβαση στα αυτιστικά παιδιά είναι η μόνη θεραπευτική προσέγγιση του αυτισμού που έχει παρουσιάσει θεαματικά αποτελέσματα στη θεραπεία της αυτιστικής διαταραχής. Μελέτες της τελευταίας εικοσαετίας έχουν υπογραμμίσει τα σημαντικά αποτελέσματα στην επικοινωνία, λεκτική και μη, στην ομαλή ένταξή τους στο σχολείο και στο κοινωνικό σύνολο καθώς και στην καθημερινή γενική λειτουργικότητά τους. Οι Dawson και Osterling (1996) έπειτα από μια σειρά οκτώ θεραπευτικών προγραμμάτων κατέληξαν στο συμπέρασμα πως όλα τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης παρουσιάζουν πέντε κοινά στοιχεία. Πρώτον, η θεραπεία/ παρέμβαση εστιάζεται σ' ένα ευρύ φάσμα αυτιστικών συμπεριφορών, που περιλαμβάνουν την προσοχή και τη συμμόρφωση, την κινητική μίμηση, την επικοινωνία, την κατάλληλη χρήση των παιχνιδιών και τις κοινωνικές δεξιότητες. Δεύτερον, υπό το φως της δυσκολίας που έχουν τα παιδιά με αυτισμό να γενικεύσουν, χρησιμοποιούνται ειδικές τεχνικές γενίκευσης των δεξιοτήτων, που αποκτούνται μέσω του προγράμματος και σε άλλα πλαίσια (σχολείο, σπίτι). Τρίτον, το εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει αυστηρή δομή και το καθημερινό πρόγραμμα είναι απόλυτα προβλέψιμο από τα παιδιά. Αυτή η έμφαση στη δομή και την προβλεψιμότητα είναι απαραίτητη εξαιτίας των έντονων συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών στο νέο και την αλλαγή. Τέταρτον, υπάρχει ένα υψηλό ποσοστό εμπλοκής της οικογένειας και οι γονείς λειτουργούν ως θεραπευτές και συν-

θεραπευτές. Τέλος, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη μετάβαση από το πρόγραμμα στην κανονική τάξη του παιδιού ή στο νηπιαγωγείο.

Από την ίδια έρευνα οι Dawson και Osterling (1996) διαπίστωσαν πως το 50% περίπου των παιδιών που παρακολουθούν τέτοιου είδους προγράμματα είναι σε θέση να ενσωματωθούν σε μια κανονική τάξη. Επίσης, παρατηρήθηκε αύξηση του Δείκτη Νοημοσύνης από 19 έως 30 βαθμούς, σημαντική βελτίωση στη γλωσσική ανάπτυξη καθώς και στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων.

2.ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1.ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Με τον όρο ένταξη περιγράφεται η κουλτούρα της συμβίωσης και της συνεργασίας «ανάπηρων» και «μη ανάπηρων» ατόμων. Η ένταξη αποτελεί το μέσο, τη διαδικασία όπου τα παιδιά και οι έφηβοι με ή δίχως ειδικές ανάγκες θα δομήσουν από κοινού έναν καινούριο πολιτισμό (Σούλης, 2002).

Οι πρώτες προσπάθειες θεμελίωσης της ενταξιακής εκπαίδευσης ξεκινούν τη δεκαετία του 1970: ΗΠΑ (1977)/Βρετανία (1983)/ Κράτη – μέλη Ευρώπης (1984). Η έκθεση Warnock σε συνδυασμό με την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) σε συνδυασμό με τις διακηρύξεις του Ο.Η.Ε για τα δικαιώματα του παιδιού, θεωρούνται από τα σημαντικότερα κείμενα για το παιδί και τον άνθρωπο που διατυπώθηκαν τον 20^ο αιώνα και έγιναν αποδεκτά και ενσωματώθηκαν στην νομοθεσία της πλειοψηφίας των πολιτισμένων κρατών της γης.

Έκθεση Warnock (1978):

- Αναγνώρισε επίσημα τον όρο ΑμεΑ και αργότερα ΑμεΕΑ
- Κατήργησε τους ορισμούς: εκπαιδεύσιμος/ μη εκπαιδεύσιμος
- Χρησιμοποίησε τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες ή Αναπηρίες
- Υποστήριξε τη συνέχιση λειτουργίας των Ειδικών Σχολείων, μόνο για μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες

- Κατέταξε τα άτομα σε έντεκα κατηγορίες «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών».

Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (Ισπανία, 1994):

- Θέσπισε την «Εκπαίδευση για όλους»
- Πρότεινε να υπάρχει σχολείο ίσων ευκαιριών στα Α.με.Ε.Ε.Α., χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους και εφαρμόζοντας κατάλληλα προγράμματα, οργανωτικές ρυθμίσεις και διδακτικές στρατηγικές
- Η κατευθυντήρια αρχή στην οποία βασίζεται το πλαίσιο αυτό σημαίνει, ότι τα σχολεία πρέπει να υποδέχονται όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες. (UNESCO,1994. Συμφώνησαν 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμοί).

2.2 Η ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Το 1981, για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, ψηφίζεται ομόφωνα στην Βουλή των Ελλήνων νόμος για την ειδική αγωγή. Πρόκειται για τον νόμο 1143/1981. Ο νόμος, θεωρήθηκε σπουδαία κατάκτηση για την ειδική αγωγή, αφού για πρώτη φορά η πολιτεία ανέλαβε επίσημα τα καθήκοντα της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Αρχικά επικράτησε η άποψη ότι «το νόμο διέπουν οι αρχές της αναγνώρισης των ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες, της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης, καθώς και της επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης» (Τζουριάδου, 1995, σσ. 66-67). Η άποψη αυτή στην συνέχεια δεν έγινε γενικά αποδεκτή καθώς θεωρήθηκε πως ο νόμος αυτός, όχι μόνο δεν συνέβαλε στην πολιτική της ένταξης, αλλά, και σύμφωνα με πολλούς επικριτές του, ότι ενίσχυσε τον διαχωρισμό ανάμεσα σε «φυσιολογικά» και «μη φυσιολογικά» άτομα, κατατάσσοντας τους μαθητές σε κατηγορίες προβληματικών ατόμων και οδηγώντας τους κατά συνέπεια, στην περιθωριοποίηση.

Τα βέλη της κριτικής κατά του συγκεκριμένου νόμου οδήγησαν τελικά, το 1984, στην σύνταξη ενός σχεδίου νόμου, γνωστού ως «αντί-309», στον οποίο η ειδική αγωγή αντιμετωπιζόταν ως τμήμα της γενικής εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό η

κυβέρνηση υποδέχθηκε την πολιτική της βούληση για την κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των κανονικών παιδιών, και την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Ήδη από το 1984, το ΥΠ.Ε.Π.Θ άρχισε να εγκαταλείπει την πρακτική της ίδρυσης νέων ειδικών σχολείων, προωθώντας την στρατηγική της ένταξης, μέσω της λειτουργίας ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία. Στην πράξη, όμως, δεν υπήρξε ο παράλληλος σχεδιασμός και συστηματικός προγραμματισμός στην κατεύθυνση της αλληλοαποδοχής και ενημέρωση της κοινής γνώμης με στόχο την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του νόμου. Στα αρνητικά σημεία εντάσσεται και η έλλειψη πρόνοιας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης αλλά και υλικοτεχνικών υποδομών. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000)

Στα επόμενα χρόνια ολοένα και περισσότερο άρχισε να ωριμάζει στη κοινή γνώμη η άποψη ότι τα παιδιά με αναπηρία μέσα στα πλαίσια του ειδικού σχολείου δεν παρουσιάζουν βελτίωση -αντιθέτως παραμένουν στάσιμα. Μέσα από έντονες συζητήσεις στη εκπαιδευτική κοινότητα και επικρίσεις για την αναποτελεσματικότητα του ειδικού σχολείου αλλά και την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γεννήθηκαν οι όροι ενσωμάτωση και ένταξη. Παράλληλα οι ελλείψεις και τα κενά που δημιουργήσε το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο καθιστούσε επιτακτική την ανάγκη ενός νέου σχεδίου νόμου με τίτλο «Ειδική εκπαίδευση. Αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ο οποίος ψηφίστηκε το 2000. Σύμφωνα με το νέο νόμο επαναπροσδιορίζεται ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» ως «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ορίζεται η δωρεάν ειδική εκπαίδευση από το κράτος, ιδρύεται τμήμα ειδικής αγωγής στο Παιδαγωγικό ινστιτούτο, θεσμοθετείται η λειτουργία των «Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (ΚΔΑΥ) στην έδρα κάθε νομού. Επίσης, επιμηκύνεται ο χρόνος φοίτησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες και θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων για τα παιδιά αυτά. τέλος εισάγεται η χρήση νέων τεχνολογιών στα πλαίσια της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μπορεί, λοιπόν, να ειπωθεί με ασφάλεια ότι ο νόμος 2817/2000 είναι αυτός που προώθησε ουσιαστικά την ιδέα ενός «σχολείου για όλους» αλλά εμπεριείχε και αρνητικά στοιχεία όπως η υπερσυγκέντρωση των ΚΔΑΥ στα μεγάλα αστικά κέντρα.

2.3. ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Αρχικά ας ορίσουμε την ένταξη στην ιδεώδη, και ως εκ τούτου σπάνια, μορφή της: η ένταξη ως διαδικασία (παιδαγωγική και κοινωνική) ατομικής ένταξης, η οποία παρέχει δυνατότητες και υποστηρίζεται. Για μια τέτοιου είδους ένταξη όμως μπορεί να γίνεται λόγος μόνο όταν πληρούνται οι ακόλουθες 13 προϋποθέσεις(Αθηνά Ζώνιου- Σιδέρη, 2009):

1. Εγγύτητα του τόπου κατοικίας: οι εγκαταστάσεις (νηπιαγωγείο, σχολείο κλπ.) βρίσκονται στην περιοχή όπου κατοικεί το παιδί.
2. Ρυθμίσεις των εγκαταστάσεων: πρόκειται για εγκαταστάσεις που κατά κύριο λόγο υποδέχονται μη ανάπηρα παιδιά.
3. Υπηρεσίες και θεραπεία: στο ανάπηρο παιδί παρέχονται υπηρεσίες ή θεραπεία ανάλογες με τις ανάγκες του.
4. Θεραπεία ένταξης: η αναγκαία ειδική παιδαγωγική και η θεραπευτική, εξειδικευμένη στην αναπηρία βοήθεια παρέχονται καθημερινά στις εγκαταστάσεις και αποτελούν συστατικό στοιχείο της κοινής ζωής και μάθησης.
5. Συνθήκες του περιβάλλοντος: το επίπεδο του προσωπικού, οι δυνατότητες του χώρου και η υλικοτεχνική υποδομή πληρούν τις προϋποθέσεις επάρκειας των εγκαταστάσεων.
6. Υποστήριξη: διατίθεται επιπλέον προσωπικό, σύμφωνα με τις ανάγκες του ανάπηρου παιδιού. Προσπαθούμε πάντα να αναρωτηθούμε τι χρειάζεται να διαθέτουν οι εγκαταστάσεις για να «ταιριάζουν» στο παιδί- και όχι ποιο παιδί να ταιριάζει στις εγκαταστάσεις.
7. Συνεργασία: όλοι όσοι συμμετέχουν στην διαδικασία συνεργάζονται μεταξύ τους και αλληλοβοηθούνται.
8. Εθελοντισμός: η κοινή εκπαίδευση είναι επακόλουθο της συνειδητής και οικειοθελούς απόφασης των άμεσα συμμετεχόντων.

9. Ανάδραση/ανταπόκριση: η παιδαγωγική πρακτική ακολουθείται από ανάδραση/ανταπόκριση ή, αντίστοιχα, από συμβουλευτική εποπτεία και αξιολόγηση.

10. Προσωπική αξιοπρέπεια: κάθε παιδί αντιμετωπίζεται ως μοναδικότητα, με προσοχή και σεβασμό στις ικανότητες και τις αναπηρίες του. Θεμέλιο της παιδαγωγικής αποτελεί ο προσανατολισμός με βάση την προσωπικότητα και όχι τις ελλείψεις της.

11. Το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού: όλα τα παιδιά μιας περιοχής παρακολουθούν μαθήματα στις ίδιες εγκαταστάσεις, πράγμα που σημαίνει ότι καμιά αναπηρία δεν αποκλείεται, ανεξάρτητα από την μορφή και τον βαθμό της.

12. Επέκταση της κοινωνικής ένταξης: η διαδικασία της ένταξης λαμβάνει χώρα και πέρα από τα όρια του νηπιαγωγείου ή του σχολείου.

13. Μετάβαση: η ένταξη υπερβαίνει τη διάρκεια φοίτησης στο νηπιαγωγείο ή το σχολείο.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφερθούμε σε ορισμένες παραμέτρους, που η εμπειρία αποδεικνύει ότι είναι ιδιαιτέρως σημαντικές:

- Η συνεργασία του διδακτικού δυναμικού που συμμετέχει στη διαδικασία αποτελεί κεντρική προϋπόθεση. Την συνεργασία πρέπει κανείς να τη μάθει, να την αναπτύξει, να τη φροντίσει και να την ανταποδώσει.
- Η ένταξη οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη της τους πόρους που διαθέτει, δηλαδή να αντιληφθεί, να προσέξει, να χρησιμοποιήσει και να φροντίσει τις δυνατότητες του παιδιού και τους υπάρχοντες μηχανισμούς στήριξης.
- Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας έχει αποδειχθεί ότι είναι η πρόβλεψη των επιδράσεων: αυτές πρέπει αρχικά να προσμετρηθούν στις αναμενόμενες αντιδράσεις της κοινωνίας και των συμμετεχόντων και, στη συνέχεια, να αναγνωριστούν ως δεδομένες.

- Επιπλέον, πρέπει να συνυπολογιστεί και ο παράγοντας των ψυχολογικών διαδικασιών κατά την ανάλυση του φαινομένου της αναπηρίας, με αλλαγές και νέες εμπειρίες από όλους τους συμμετέχοντες. Μεγάλη σημασία έχει η δυνατότητα συμβουλευτικής μεταξύ συναδέλφων, αλλά και η εξωτερική εποπτεία.
- Μια σημαντική και επιτυχημένη στρατηγική της ένταξης υπήρξε η ανάπτυξη της «κουλτούρας» του νηπιαγωγείου ή του σχολείου: το νηπιαγωγείο ή το σχολείο συνειδητοποιούν τα ισχυρά τους σημεία και αναπτύσσουν το προφίλ τους. Με τον τρόπο αυτό γίνονται όλο και πιο δίκαια στα παιδιά.
- Τέλος, στην επιτυχία της ένταξης αποφασιστικό ρόλο διαδραματίζει η διδακτική διαφοροποίηση, βάσει όχι μόνο των επιδόσεων, αλλά και των κριτηρίων που αφορούν στο μάθημα, δηλαδή των στόχων, των μεθόδων, των μέσων, των τόπων μάθησης κτλ.

2.4. ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Στην συνέχεια θα εξεταστούν, ορισμένες μορφές της ένταξης. Οι μορφές αυτές πληρούν κάθε φορά, ορισμένα από τα κριτήρια που θέσαμε παραπάνω. Οι διαφορετικές μορφές οργάνωσης της σχολικής εκπαίδευσης ανάπηρων παιδιών που αναφέρονται εδώ, σύμφωνα με τον Sander, (1994) ταξινομούνται με βάση τις δυνατότητες κοινωνικής επαφής των μη ανάπηρων παιδιών. Οι μορφές αυτές είναι οι εξής:

1. «Κανονική τάξη χωρίς φροντίδα ειδικών παιδαγωγών»: σχολική τάξη στην οποία υπάρχει ένα παιδί με ε.ε.α/ αναπηρία χωρίς να παρέχεται ή να απαιτείται η παροχή επιπλέον φροντίδας.

2. «Κανονική τάξη με πρόγραμμα φροντίδας»: μορφή ένταξης η οποία συνήθως επιλέγεται σε περιπτώσεις ακουστικής, οπτικής ή κινητικής αναπηρίας.

3. «Κανονική τάξη με προσωρινό βοηθητικό μάθημα»

4. «Κανονική τάξη με 'περιοδεύοντα' δάσκαλο»: πρόκειται για μορφή ένταξης που έχει γίνει πράξη σε μεγάλο βαθμό σε ορισμένα κρατίδια.

5. Περιστασιακά, υπάρχουν «κανονικές τάξεις που διαθέτουν χώρο πόρων», δηλαδή ένα επιπλέον χώρο όπου παρέχεται τακτικά υποστήριξη

6. «Τάξη με σύστημα διπλής διδασκαλίας» και, μάλιστα,

- «με τον ίδιο βαθμό πρόσβασης για όλους τους μαθητές»: η μορφή αυτή οργανώθηκε με τέτοιο τρόπο στο Αμβούργο, ώστε στα σχολεία που λειτουργούν βάσει αυτής να παραχωρούνται, για όλη τη διάρκεια της στοιχειώδους εκπαίδευσης, επιπλέον ειδικό διδακτικό προσωπικό και κοινωνικοί παιδαγωγοί, η παρέμβαση των οποίων αποφασίζεται από τα ίδια τα σχολεία. Με τον τρόπο αυτό γίνεται δυνατή και η πρόληψη.

- «Τάξη ένταξης με σύστημα διπλής διδασκαλίας και εκτεταμένο βαθμό πρόσβασης για τα παιδιά με ε.ε.α/ αναπηρία- τάξεις με παράλληλη στήριξη»: η μορφή αυτή επιλέγεται όλο και πιο συχνά σε πολλά κρατίδια, για οικονομικούς κυρίως λόγους. Πρόκειται για την ένταξη μαθητών με ε.ε.α/ αναπηρία σε τυπικές τάξεις με την παρουσία δυο εκπαιδευτικών. Ενός δασκάλου της γενικής τάξης και ενός ειδικού παιδαγωγού.

7. «Συνεργατική ειδική τάξη στο γενικό σχολείο»

8. «Ξεχωριστή ειδική τάξη στο γενικό σχολείο»

9. «Συνεργατικό ειδικό σχολείο»

10. «Ειδικό σχολείο στο οποίο φοιτούν και μη ανάπηροι μαθητές»

2.5. ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα τελευταία χρόνια ο όρος «inclusive education», έχει έρθει για να αντικαταστήσει τον όρο ένταξη, στην παιδαγωγική ορολογία. Ο όρος αυτός στα ελληνικά μπορεί να μεταφραστεί περιφραστικά ως: «η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπ' όψιν τις ανάγκες και την διαφορετικότητα όλων». Συνοπτικά θα μπορούσαμε να αποδώσουμε τον όρο αυτό ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή ως «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Τάφα, 1998).

Στο πλαίσιο ανάπτυξης της συμπερίληψης (inclusion) στο κανονικό σχολείο, η έννοια των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» θεωρείται ανεπαρκής γιατί δεν αναφέρεται στις δυσκολίες που βιώνουν όσοι δεν έχουν την ετικέτα των ε.ε.α., ούτε και στις δυσκολίες που πηγάζουν από τις κουλτούρες, τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης, την οργάνωση και την πολιτική των σχολείων. Ως εναλλακτική αυτής της έννοιας χρησιμοποιείται η έννοια των «εμποδίων στη μάθηση και στη συμμετοχή». «Συμμετοχή» σημαίνει «μάθηση στο πλευρό των άλλων και συνεργασία μαζί τους σε κοινές μαθησιακές εμπειρίες». Σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές απασχολούνται σε μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτούς. Τα εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή που βιώνουν οι μαθητές μπορεί να προέρχονται από όλες τις πλευρές που συνιστούν το Σχολείο. Μπορεί να προέρχονται από τους γονείς, από τους δασκάλους, από την κουλτούρα, την πολιτική και την πρακτική του σχολείου, καθώς επίσης και από την ευρύτερη κοινότητα, τις τοπικές και εθνικές πολιτικές. Εμπόδια μπορεί να αναδύονται από το περιεχόμενο (ΑΠΣ/ ΔΕΠΠΣ/ σχολικά βιβλία) και από τις μεθόδους διδασκαλίας ή από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

Στο «συμπεριληπτικό σχολείο», οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής υποστηρίζουν τη μάθηση όλων των μαθητών, συμβάλλοντας στη μείωση των παραπάνω εμποδίων. Οι παράγοντες που μπορούν να μειώσουν τα εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή δε σχετίζονται μόνο με τα χρήματα. Στους μαθητές μπορεί να σχετίζονται με την ικανότητά τους να κατευθύνουν μόνοι τους τη μάθησή τους και να υποστηρίζουν ο ένας τη μάθηση του άλλου. Στους εκπαιδευτικούς μπορεί να σχετίζονται με τη δυνατότητα να υποστηρίζουν ο ένας την επαγγελματική ανάπτυξη του άλλου. Γενικότερα, η έννοια της υποστήριξης, σ' ένα πλαίσιο

συνεργασίας των εκπαιδευτικών -γενικής και ειδικής αγωγής- του σχολείου, συνδέει τη δουλειά που γίνεται με τους μαθητές που βιώνουν δυσκολίες μάθησης με τις αλλαγές που είναι αναγκαίες για όλους τους μαθητές.

Ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση», λοιπόν, υποδηλώνει ένα διαρκή αγώνα με στόχο την δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας των επιστημόνων να διεκδικούν τον όρο «ένταξη», ο οποίος δεν αποτελεί πια στόχο, μα το μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων: διεκδικώντας την αποτελεσματικότητα της ένταξης στις χώρες τους, διαπίστωσαν ότι, ακόμη και μετά την πολύχρονη εφαρμογή παιδαγωγικών συστημάτων ένταξης, δεν διαμορφώθηκε ένα ιδεολογικό πλαίσιο ένταξης που να μην περιορίζεται στα όρια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά να αφορά στις ευρύτερες κοινωνικές δομές.

2.6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Για να φτιάξεις μια ιστορία, δεν πηγαίνεις εξαρχής και κατευθείαν στην κορύφωση της, αλλά αρχίζεις κάπου από τα άκρα ή τις παρυφές. Αυτός είναι ίσως και ο τρόπος να μαθαίνει κανείς πως είναι τα σχολεία: κοιτάζοντας τις παρυφές, δηλαδή τους μαθητές που έχουν ασυνήθεις ανάγκες και που οδηγούν τους δασκάλους τους στα όρια της αντοχής, της διορατικότητας και των ικανοτήτων τους. » (Wang, 1995)

Βασίζομαστε στους δασκάλους. Η πρόοδος εξαρτάται από την στάση, την γνώση, την εμπειρία και την κατανόηση όλων αυτών που έχουν καθημερινή επαφή με τα παιδιά με μειονεξίες. Εάν οι δάσκαλοι θέλουν να επιτύχουν στο έργο της συνεκπαίδευσης στην τάξη τους, χρειάζεται να διαθέτουν και τα επαγγελματικά προσόντα, αλλά και την απαιτούμενη πίστη σ' αυτό που κάνουν.

Στα προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ένα σημαντικό στοιχείο είναι η συνεργασία τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, όσο και μεταξύ των μαθητών. Όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συνεκπαίδευσή τους σχετίζεται με την συλλογική υπευθυνότητα ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και όχι μόνο του δασκάλου της τάξης ή του ειδικού δασκάλου.

Ο διαχωρισμός των ρόλων των εκπαιδευτικών και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική κοινότητα μπορεί να επηρεάσει τη συνεκπαίδευση των παιδιών είτε θετικά, που είναι και το επιθυμητό, είτε αρνητικά. Όταν υπάρχει μια σαφής κατανομή των ρόλων αλλά και μια σωστή και υπεύθυνη συνεργασία όλων των ειδικοτήτων που υπάρχουν στη σχολική κοινότητα τότε θα υλοποιηθεί και θα επιτευχθεί το πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης, ενώ αντίθετα αν δεν υπάρχουν όλα αυτά δεν θα πραγματοποιηθεί τίποτα με επιτυχία και ο μόνος που θα ζημιωθεί θα είναι το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τάφα, 1998).

Σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στα πλαίσια της σχολικής ένταξης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν συζητήσεις με τους μαθητές έτσι ώστε να μην ξεχωρίζουν τον συμμαθητή τους εξαιτίας των γνωστικών, συμπεριφορικών ή ακόμα και των εξωτερικών του διαφορών. Επίσης, μια ακόμα αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού είναι να αναγνωρίζει τα κατορθώματα του παιδιού με ιδιαιτερότητες με εμφανείς τρόπους (Σούλης, 2008)

2.7. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η συνεργατική διδασκαλία (co-teaching) είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο εφαρμόζεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε εκπαιδευτικές σχολικές δομές/ τάξεις στις οποίες οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής μοιράζονται την ευθύνη της οργάνωσης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρακτικών για όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με τους Bauwens και Hourcade (1995) η συνεργατική διδασκαλία είναι «μια μορφή αναδόμησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών κατά την οποία δύο ή παραπάνω εκπαιδευτικοί συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αντικειμένων συνεργάζονται για να στηρίξουν ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά ανομοιογενείς ομάδες μαθητών σε ενταξιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα» (Walter-Thomas, 1997).

Η συνεργατική διδασκαλία (co-teaching) δίνει την ευκαιρία στους δασκάλους να μοιραστούν τις γνώσεις τους. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής έχουν την γνώση του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών, ενώ οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής έχουν την γνώση των εκπαιδευτικών διαδικασιών για τους μαθητές με διαφορετικότητα. Σύμφωνα με την Walter-Thomas (1996), οι δάσκαλοι της συνεργατικής διδασκαλίας μοιράζονται την ευθύνη για άμεση καθοδήγηση, την ανάπτυξη και τροποποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, την καθοδηγούμενη εξάσκηση, τις διάφορες δραστηριότητες, τον έλεγχο της προόδου, την επικοινωνία με τους γονείς και την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Έτσι, η συνεργατική διδασκαλία δίνει την δυνατότητα στους δασκάλους να υποστηρίξουν τους μαθητές τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς (Sileo, & Garderen, 2010). Μέσα από την μαθησιακή διαδικασία της συνδιδασκαλίας μπορούν να ωφεληθούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους ακαδημαϊκούς τομείς, στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους, αλλά και στη συναναστροφή τους με συνομηλίκους. Ακόμα, μπορούν να βοηθηθούν μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο μαθησιακής αποτυχίας, καθώς θα είναι δυνατόν να τους δίνεται εξατομικευμένη προσοχή και αυξημένος διδακτικός χρόνος (Fontana, 2005).

Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα αυτού του τρόπου διδασκαλίας, έχουν γίνει πολλές έρευνες που υπέδειξαν τα παρακάτω. Σχετικά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα αποτελέσματα επικεντρώθηκαν στο ότι ανέπτυξαν θετικά συναισθήματα για τον ίδιο τους τον εαυτό, βελτιωμένη ακαδημαϊκή απόδοση, βελτιωμένες κοινωνικές τους δεξιότητες και πιο δυνατές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Walther-Thomas, 1997). Ακόμα, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθονται με τους συμμαθητές τους χωρίς να φεύγουν από το κοινό πλαίσιο της τάξης τους με αποτέλεσμα οι μαθητές που βρίσκονται σε τέτοιες τάξεις να προστατεύονται από το «στίγμα» των προγραμμάτων εκτός γενικής τάξης/γενικού πλαισίου (DeFrance Schmidt, 2008). Επίσης, οι μαθητές μπορούν να λάβουν μια συνεπέστερη και πιο αποδοτική εκπαίδευση σε μια τάξη συνεργατικής διδασκαλίας. Οι υποστηρικτές αυτής της εκπαιδευτικής μορφής επισημαίνουν ότι η παραμονή στην τάξη κερδίζει χρόνο (Friend & Bursuck, 1999).

Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα που υπάρχουν για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που βρίσκονται σε μια τάξη συνδιδασκαλίας εστιάζονται κυρίως στις ακαδημαϊκές τους αποδόσεις, στον μεγαλύτερο χρόνο και προσοχή που λαμβάνει το παιδί από το

δάσκαλό του, στην μεγαλύτερη έμφαση στις γνωστικές στρατηγικές, στις κοινωνικές δεξιότητες και στις βελτιωμένες συνθήκες εντός τάξης (Walther-Thomas, 1997). Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως το εκπαιδευτικό πλαίσιο της συνδιδασκαλίας ωφέλησε εξίσου και τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών ενώ πολλές φορές η κλασσική εκπαιδευτική δομή στην οποία μπορεί να ήταν μέλη δεν έδειχνε να βοηθάει τους συγκεκριμένους μαθητές.

Σχετικά με τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής μέσα από τις δομές-τάξεις συνδιδασκαλίας, ανέφεραν την επαγγελματική ικανοποίηση, τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, προσωπική στήριξη και αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία (Walther-Thomas, 1997). Η συνεργασία και η συλλογικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει στη διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών, που οφείλεται κατά ένα μέρος στην μείωση της αναλογίας μαθητή-δασκάλου. Δύο δάσκαλοι/εκπαιδευτικοί που εργάζονται μαζί για να βελτιώσουν την διδασκαλία μέσω τεχνικών όπως η παράλληλη διδασκαλία ή η εναλλακτική διδασκαλία μπορούν κατά περιόδους να διευκολύνουν τη διδασκαλία μέσω της διαφοροποίησης για όλους τους μαθητές (Hourcade & Bauwens, 2003 □ Pugach & Johnson, 1999).

Εκτός από τα πλεονεκτήματα, υπάρχουν και ορισμένα μειονεκτήματα, όπως έχουν προκύψει από ορισμένες έρευνες:

1. Η συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τον απαραίτητο χρόνο για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (DeFrance Schmidt, 2008),
2. Οι τυχόν αλλαγές-μετακινήσεις συναδέλφων που δυσκολεύουν την διαδικασία του προγραμματισμού, καθώς όταν συναναστρέφεσαι και συνεργάζεσαι με ένα συγκεκριμένο άτομο μαθαίνεις τις συνήθειές του και αισθάνεσαι πιο άνετα,
3. Ο σχεδιασμός των μαθητών όπως για παράδειγμα η κατανομή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις τάξεις ώστε να διατηρηθεί η ετερογένεια των μαθητών με απώτερο στόχο την καλύτερη στήριξη σε όλα τα μέλη της τάξης,
4. Ο επιπλέον και εξειδικευμένος φόρτος εργασίας (Bergen, 1997)
5. Η διευθυντική υποστήριξη που συνεπάγεται με την καλή σχέση και συνεργασία με τον διευθυντή και

6. Οι ευκαιρίες ανάπτυξης-εξέλιξης του προσωπικού (Walther-Thomas, 1997).

2.8. ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ

Κάποιες μελέτες κατέγραψαν θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη όμως, οι περισσότερες μελέτες κατέδειξαν ουδέτερες καθώς και αρνητικές στάσεις.

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι το είδος της αναπηρίας καθώς και ο βαθμός των δυσκολιών που έχει ο κάθε μαθητής (Forlin, Douglas & Hattie, 1996). Για παράδειγμα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ευκολότερα τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες και με μαθησιακές δυσκολίες ελαφριάς μορφής, καθώς πιστεύουν πως δεν θα παρακωλύσουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης. Γι' αυτό το λόγο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαφωνεί με την πλήρη κατάργηση των ειδικών σχολείων και την ένταξη όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα τυπικά σχολεία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο απαιτεί υψηλούς στόχους και ταχύτατους ρυθμούς μάθησης πρέπει να τροποποιηθεί ώστε να απευθύνεται και σε παιδιά με ειδικές ανάγκες καθώς, πιστεύουν πως όσο πιο πολλές δυσκολίες έχει ένας μαθητής τόσο πιο αργούς ρυθμούς μάθησης έχει.

Ένα άλλο γεγονός που συμβάλει αποτελεσματικά στην απόκτηση θετικών ή αρνητικών στάσεων των εκπαιδευτικών είναι το σχολικό περιβάλλον. Ο όρος «σχολικό περιβάλλον» αρχικά μπορεί να αναφέρεται στην συνεργασία του διδακτικού προσωπικού μεταξύ τους καθώς και στην υποστήριξη που δέχεται ο εκπαιδευτικός από τον διευθυντή του σχολείου. Φαίνεται πως όσο καλύτερη είναι αυτή η συνεργασία και όσο μεγαλύτερη υποστήριξη δέχεται ο κάθε εκπαιδευτικός τόσο πιο εύκολα διαμορφώνει θετική στάση απέναντι στην ένταξη. Ακόμη, με τον όρο «σχολικό περιβάλλον», οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στην κτιριακή υποδομή του κάθε σχολείου. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τα σύγχρονα ελληνικά σχολεία δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένα για να φιλοξενήσουν μαθητές με ειδικές ανάγκες (Ρήγα, 1996). Τέλος, με τον παραπάνω όρο οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στις στάσεις των υπόλοιπων μαθητών απέναντι στα παιδιά με ειδικές

ανάγκες. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι μαθητές είναι επιθετικοί απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες.

Επίσης, πολλές έρευνες καταγράφουν την αρνητική στάση πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στην συνεκπαίδευση. Η κύρια επιφύλαξη που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η ελλιπής κατάρτιση τους όσον αφορά την συνεκπαίδευση. Ακόμη, πολλοί είναι αυτοί που πιστεύουν ότι τίθεται το θέμα της διάκρισης των μαθητών. Το ερώτημα «Ποιους μαθητές να μην αδικήσω;» φαίνεται να 'καίει' τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. «Θα καταστραφούν οι καλοί μαθητές και θα περιθωριοποιηθούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες», είναι η άποψη των περισσότερων από αυτούς (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2000).

Συμπερασματικά, η επικρατούσα στάση των εκπαιδευτικών είναι θετική απέναντι στην φιλοσοφία της ένταξης αλλά επιφυλακτική για την εφαρμογή της στην σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Μεγάλος αριθμός ερευνών που επικεντρώθηκαν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατέδειξαν πως η εμπειρία που αποκτούν από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεκπαίδευσης συμβάλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Οι αρνητικές ή ουδέτερες στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου ως αποτέλεσμα των βιωμάτων και των γνώσεων που αποκτούν από την υλοποίηση της ένταξης στην τάξη (Campbell, Gilmore & Guskelly, 2003). Μάλιστα, η μεταβολή των στάσεων είναι ακόμη μεγαλύτερη όταν η εφαρμογή της ένταξης συνοδεύεται από την παροχή προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής. Η συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με την αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών των παιδιών με δυσκολίες και αναπηρίες και κατ' επέκταση στην εκδήλωση θετικών στάσεων και συναισθημάτων σχετικά με την ένταξη (Dickens – Smith, 1995) Βέβαια, έχουν αναφερθεί και περιπτώσεις όπου η συμμετοχή σε προγράμματα μετεκπαίδευσης δεν οδήγησε στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην ένταξη. Αυτό το απροσδόκητο αποτέλεσμα μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα παραδοσιακά προγράμματα δεν αμφισβητούν την κυρίαρχη αντίληψη στον χώρο της εκπαίδευσης: να θεωρούνται τα παιδιά με μαθησιακές ανάγκες ως «ειδικά παιδιά» που πρέπει να διδαχτούν με ειδικές μεθόδους από ειδικούς παιδαγωγούς (Campbell et al., 2003).

2.9. ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Τα ποικίλα συστήματα αξιολόγησης που ακολουθούνται συνήθως στις σχολικές τάξεις επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν την γνώση και ευρύτερα τον σχολικό θεσμό. Συνήθως, γίνεται διάκριση ανάμεσα στην *διαγνωστική, την διαμορφωτική και την αθροιστική η συνολική αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 1981). Οι αξίες και οι σκοποί που αποδέχεται η παιδαγωγική της ένταξης και γενικότερα η διαφοροποιημένη διδασκαλία, μπορούν να εξυπηρετηθούν αποτελεσματικά από την κατάλληλη αξιοποίηση τόσο της διαγνωστικής όσο και της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αντίθετα, η αθροιστική αξιολόγηση φαίνεται να έχει πολύ περιορισμένες δυνατότητες να παίζει κάποιο θετικό ρόλο.

Η καταγραφή στοιχείων που αναφέρονται στα επιτεύγματα κάθε παιδιού ή σε ειδικά προβλήματα ή δυσκολίες που αντιμετωπίζει μπορούν να αποβούν επιβοηθητικό συστατικό της προόδου του, αρκεί να μην τα αντιμετωπίζουμε στατικά. Ιδιαίτερα χρήσιμες αποδεικνύονται τέτοιες καταγραφές για παιδιά με ειδικές ανάγκες, αν γίνονται με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο από τα πρόσωπα που είναι αρμόδια για την εκπαιδευτική τους πορεία και την ψυχοσωματική τους εξέλιξη.

Οι καταγραφές στοιχείων μπορούν να εξυπηρετούν ποικίλες επιδιώξεις. Μερικές από αυτές αφορούν (Dean 1989):

1. Την διαμόρφωση μιας συνολικής εικόνας του εύρους των ικανοτήτων και των επιτευγμάτων των παιδιών σε μια ορισμένη ηλικιακή ομάδα
2. Τον εντοπισμό των προβλημάτων που έχουν ανάγκη ειδικής βοήθειας και τον προσδιορισμό των αναγκών τους
3. Την απόκτηση κατάλληλων πληροφοριών σχετικά με το υπόβαθρο των παιδιών (π. χ από τους γονείς)
4. Την ομαδοποίηση των παιδιών της τάξης ως προς ποικίλες πλευρές της μάθησης
5. Το σχεδιασμό των μαθησιακών διαδικασιών και παρεμβάσεων

6. Την αποτίμηση της προόδου του παιδιού και των μαθησιακών ικανοτήτων του
7. Την ενεργό εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στην πρόοδο τους
8. Την αποτίμηση των ειδικών υλικών και μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν ανά περίπτωση.

Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητη μια συνολική προσέγγιση του παιδιού και καταγραφή των αναγκών του με την έναρξη του σχολικού έτους. Ο έγκαιρος εντοπισμός τυχόν προβλημάτων και η άμεση παρέμβαση και υποστήριξη από μέρους ειδικών υποστηρικτικών επαγγελματιών κατά περίπτωση, των γονέων και άλλων παραγόντων, αποβαίνουν καθοριστικοί για την περαιτέρω εκπαιδευτική-και όχι μόνο-πορεία του παιδιού. Ως μέσα για τον εντοπισμό τέτοιων καταστάσεων μπορεί να χρησιμοποιηθούν η παρατήρηση στο χώρο της τάξης και εκτός αυτής, επαφές με τα παιδιά και τους γονείς, αξιολόγηση των γραπτών και προφορικών εργασιών και δοκιμασιών, συζητήσεις με άλλους συναδέλφους κλπ. Η έκθεση Warnock συμπεριέλαβε σύσταση προς τα σχολεία να διατηρούν δύο φακέλους για την καταγραφή χρήσιμων στοιχείων. Ο ένας από αυτούς, που θα είναι προσιτός στους γονείς και όμοιος για όλα τα παιδιά, πρέπει να περιλαμβάνει στοιχεία σχετικά με την υγεία, την κανονική φοίτηση και τις απουσίες, τη σύνθεση της οικογένειας, παραδείγματα από τις εργασίες του παιδιού καθώς και αναφορά στα διδακτικά βιβλία ή σε άλλα υλικά που χρησιμοποιούνται ανά περίπτωση. Ο δεύτερος φάκελος προβλέπεται να περιέχει εμπιστευτικές πληροφορίες για το παιδί, την οικογένεια του και τις συμβουλευτικές επαφές του σχολείου με την οικογένεια. Αυτός ο φάκελος διατηρείται στο σχολείο και είναι προσιτός μόνο υπό τον έλεγχο του διευθυντή του σχολείου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Μια ενδιαφέρουσα διάσταση του τρόπου αξιολόγησης που εισήγαγε η έκθεση Warnock αφορά την εμπλοκή των γονέων στις σχετικές διαδικασίες. Η συμμετοχή των γονέων αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς διευρύνει τον κύκλο παρατήρησης που αφορά κάθε συγκεκριμένη κατάσταση και παρέχει χρήσιμα στοιχεία σχετικά με τον τρόπο αντίδρασης που οργανώνει το παιδί σε κάποια συγκεκριμένη περίοδο και με συγκεκριμένα, μαθησιακά ή άλλα ερεθίσματα. Μια πρακτική που συχνά ακολουθείται σε τέτοιες περιπτώσεις αφορά την τήρηση σημειώσεων σε ένα ειδικό τετράδιο «σχολείου-σπιτιού», όπου καταγράφονται η

πρόοδος και τα βασικά σημεία που εκφράζουν τα επιτεύγματα του παιδιού, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς. Το τετράδιο αυτό μεταφέρεται από το σπίτι στο σχολείο και αντίστροφα, και διασφαλίζει ένα τρόπο επικοινωνίας ανάμεσα τους.

2.9.ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΦΑΣΜΑ

Η ένταξη των ατόμων με αυτισμό αποτελεί ένα επίμαχο ζήτημα και μία πρόκληση για όλους τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη κοινότητα της ειδικής αγωγής σε διεθνές και τοπικό επίπεδο. Αν και το κίνημα για την ένταξη των αναπήρων έχει μία ιστορία τεσσάρων δεκαετιών, οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την ένταξη των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού άρχισαν μόνο πριν από μία δεκαετία σε άλλες χώρες και ο αριθμός αυτών των παιδιών στα γενικά σχολεία αυξάνεται συνεχώς (McDonell, 1998· Simpson & Myles, 1993).

Σύμφωνα με μία πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠΕΑΕΚ, επιστημονικώς υπεύθυνη: Β. Λαμπροπούλου) βρέθηκε ότι μόνο το 20,23% του συνολικού αριθμού των μαθητών με αυτισμό σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής φοιτά σε τμήματα ένταξης. Ακόμη, η κατανομή των παιδιών με αυτισμό που παρακολουθούν πλαίσια ένταξης στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης δημιουργεί σοβαρό προβληματισμό, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των παιδιών (17,04%) βρίσκεται σε τμήματα ένταξης του δημοτικού, το μικρότερο ποσοστό (3,19%) παρακολουθεί τμήματα ένταξης του νηπιαγωγείου, ενώ είναι μηδενικά τα ποσοστά των μαθητών με αυτισμό σε τμήματα ένταξης της δευτεροβάθμιας (Παντελιάδου, 2005). Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους μαθητές με αυτισμό που ενώ ξεκινούν την σχολική τους πορεία σε τμήματα ένταξης και προετοιμάζονται για να συνεχίσουν την φοίτηση τους σε αντίστοιχα πλαίσια ένταξης της δευτεροβάθμιας, στρέφονται σε δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής. Κατά συνέπεια, η πορεία της ένταξης τους δεν ολοκληρώνεται, διαιωνίζοντας τον αποκλεισμό τους από το εκπαιδευτικό σύστημα (Μαυροπούλου, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη για την κατάλληλη προετοιμασία τους στην προσαρμογή των διδακτικών στρατηγικών για τα άτομα με αυτισμό (Whinnery, Fuchs & Fuchs, 1991). Είναι αξιοσημείωτο ότι οι περισσότεροι μαθητές με σύνδρομο Asperger φοιτούν σε τμήματα ένταξης, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη εμπειρία και κατάρτιση στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών (Myles & Simpson,

2002). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν θετική στάση προς την ένταξη και εξέφρασαν την επιθυμία ο μαθητής με αυτισμό να συνοδεύεται από τον ειδικό παιδαγωγό, χωρίς να διακοπούν οι δομές παράλληλης στήριξης μέσα στο γενικό σχολείο (Μαυροπούλου, 2007).

Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό παραμένει ένα ζήτημα διαμάχης και ένα πεδίο αμφιλεγόμενων απόψεων. Η μία αντίληψη υποστηρίζει την ένταξη με βάση τη φιλοσοφία ότι όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να μαθαίνουν και να ανήκουν σε ένα σχολείο για όλους και στη ζωή της κοινότητας (Stainback, 1992). Σε αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο η διαφορά αναγνωρίζεται ως μία αξία και συνδέεται με την παραδοχή ότι όλοι μαθαίνουν από όλους. Η βασική υπόθεση που διατυπώθηκε από τους υποστηρικτές της συνεκπαίδευσης ήταν ότι ακόμη και η απλή επαφή και συνύπαρξη των παιδιών με αυτισμό με συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο περιβάλλον του γενικού σχολείου θα ήταν θετική, με την έννοια ότι θα πρόσφερε πολλαπλά μαθησιακά οφέλη στους μαθητές με αυτισμό. Η άλλη άποψη είναι πιο μετριοπαθής και ενώ αποδέχεται τη λογική της αποδοχής και ένταξης όλων των παιδιών θέτει το ζήτημα της καταλληλότητας και της επάρκειας κάθε περιβάλλοντος ένταξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με αυτισμό. Γι' αυτούς τους εκπαιδευτικούς και ακαδημαϊκούς, η αποδοχή ή απόρριψη του μοντέλου της πλήρους ένταξης ως αποκλειστικής επιλογής για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό βασίζεται στα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας (Μαυροπούλου, 2007).

Στο χώρο του αυτιστικού φάσματος είναι γενικά αποδεκτή η άποψη ότι η ένταξη, παρά τα εγγενή της πλεονεκτήματα, δεν είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές με αυτισμό (Simpson & Myles, 1993). Η μεγάλη ανομοιογένεια στο επίπεδο ικανοτήτων των παιδιών με αυτισμό σε πολλές περιοχές της ανάπτυξης, καθιστά την έννοια της ένταξης πολύ απλοϊκή ως αντίληψη και πρακτική προσέγγιση (Μαυροπούλου, 2007).

Η συζήτηση για την ένταξη των μαθητών με αυτισμό συνδέεται με τα κριτήρια αξιολόγησης των προγραμμάτων ένταξης ως προς τα γνωστικά και ακαδημαϊκά οφέλη. Ωστόσο, οι έρευνες που αξιολογούν τα οφέλη των μαθητών με αυτισμό από την ένταξη είναι περιορισμένες. Παρόλο που η πλήρης ένταξη φαίνεται ότι έχει πολλαπλά οφέλη για τα παιδιά με αυτισμό προσχολικής ηλικίας, τα διαφορετικά

προγράμματα που εφαρμόζονται δεν έχουν αξιολογηθεί και τα οφέλη της ένταξης δεν έχουν αποτιμηθεί ολοκληρωμένα (Harris & Handleman, 1997).

Η επιτυχία ενός προγράμματος για την ένταξη μαθητών στο φάσμα του αυτισμού είναι στενά συνδεδεμένη με την εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων, που αναφέρονται στις γνώσεις και στάσεις όλων των εκπαιδευτικών, την προετοιμασία των παιδιών των γενικών σχολείων και των παιδιών με αυτισμό, την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την στενή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, τις κατάλληλες διδακτικές προσαρμογές και την συνεχή αξιολόγηση των πρακτικών ένταξης (Simpson & Myles, 1993).

1. Επαρκής εκπαίδευση και καλλιέργεια θετικών στάσεων στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, ώστε να γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτή την αναπηρία. Οι McGregor και Campbell (2001) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είχαν πιο θετική στάση προς την ένταξη των παιδιών με αυτισμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, αναγνωρίζοντας τα μειονεκτήματα που αυτό θα είχε για όλα τα παιδιά και τόνισαν ότι η επιτυχία κάθε προγράμματος ένταξης βασίζεται στο κάθε παιδί ξεχωριστά.
2. Κατάλληλη προετοιμασία και διαρκής στήριξη των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με αυτισμό είναι καταλυτικός. Όμως, η εκπαίδευση και στήριξη του προσωπικού θα πρέπει να είναι σταθερή και συνεχής είτε με την μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη, έτσι ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό να αποκτήσει απαραίτητες γνώσεις για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ατόμων με αυτισμό, τις στρατηγικές ένταξης, καθώς και δεξιότητες συνεργασίας με άλλους επαγγελματίες στον χώρο της εκπαίδευσης για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Simpson & Myles, 1993). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διευκολύνει την καλλιέργεια μιας κοινής φιλοσοφίας και ενός κοινού οράματος που έχει βρεθεί ότι είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της σχολικής ένταξης (Lieber et al, 2000).

3. Θετική στάση των γονέων των παιδιών με αυτισμό. Οι στάσεις των γονέων επηρεάζονται από την φοίτηση του παιδιού τους σε ένα πλαίσιο ένταξης και η διαδικασία της ένταξης υλοποιείται με μεγαλύτερη επιτυχία όταν υποστηρίζεται και από τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, φαίνεται ότι η συμμετοχή των παιδιών με αυτισμό σε τάξεις ένταξης επηρεάζει θετικά τις στάσεις των γονέων για την ένταξη. Έχει βρεθεί ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό που φοιτούν σε τμήματα ένταξης είχαν πιο θετική στάση προς την ένταξη σε σχέση με τους γονείς των παιδιών που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία (Kasari, Freeman, Bauminger & Alkin, 1999).

4. Κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών με αυτισμό. Η επιτυχία της ένταξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού με αυτισμό και όχι από το βαθμό της αναπηρίας του (Guralnick, 1990). Το πρώτο βήμα για την καλύτερη προετοιμασία του είναι η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της επικοινωνίας των παιδιών με τυπική ανάπτυξη στο πλαίσιο της ένταξης (Gena & Kymissis, 2001). Επιπλέον, για την καλύτερη προσαρμογή τους στο περιβάλλον του γενικού σχολείου είναι σημαντικό τα παιδιά με αυτισμό να έχουν εκπαιδευτεί στην χρήση των υλικών που χρησιμοποιούνται στο γενικό σχολείο καθώς και στην μορφή της βοήθειας που μπορούν να έχουν από τον εκπαιδευτικό, αφού στο γενικό σχολείο θα πρέπει να μπορούν να δουλεύουν με λιγότερη εποπτεία (McHale & Gamble, 1986). Όταν τα παιδιά με αυτισμό έχουν διδαχθεί τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ένταξη και έχουν θετικές κοινωνικές εμπειρίες στο γενικό σχολείο, τότε η κοινωνική απόσυρση που ίσως δείχνουν στο γενικό σχολείο ερμηνεύεται ως επιλογή και όχι αποτέλεσμα του φόβου ή των αρνητικών εμπειριών τους με τα άλλα παιδιά (Jordan, 2005). Για τον σκοπό αυτό, η σχολική ένταξη των παιδιών με αυτισμό προτείνεται να ακολουθεί τα εξής στάδια για να είναι επιτυχημένη:
 - α) εκπαίδευση του παιδιού με αυτισμό σε ένα περιβάλλον ειδικό με ειδικές διδακτικές μεθόδους,



β) αντίστροφη ένταξη, όπου τα παιδιά του γενικού σχολείου συμμετέχουν σε μαθήματα του ειδικού πλαισίου και

γ) πλήρης ένταξη, όπου τα παιδιά με αυτισμό συμμετέχουν στο γενικό σχολείο αφού έχουν εξοικειωθεί με παιδιά που συμμετείχαν στο προηγούμενο στάδιο (Jordan, 2005).

Σε μία ελληνική έρευνα βρέθηκε ότι με την εφαρμογή προ-

γράμματος ένταξης συμπεριφοριστικού τύπου σε παιδί με αυτισμό προσχολικής ηλικίας αυξήθηκε η πρωτοβουλία για επικοινωνία, η ανταπόκριση σε πρωτοβουλίες των άλλων για επικοινωνία και η εποικοδομητική συμμετοχή του κοριτσιού μέσω της χρήσης της προτροπής, της θετικής ενίσχυσης και του ατομικού μαθήματος σε άλλο χώρο (Γενά, 2002). Επιπλέον, η εκπαίδευση ενός μαθητή με σύνδρομο Asperger στην αυτοδιαχείριση διευκόλυνε την μάθηση ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων και την μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς του μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου (Wilkinson, 2005).

5. Ανάπτυξη και καλλιέργεια της θετικής επαφής και των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά με αυτισμό και τα φυσιολογικά παιδιά. Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο για την ένταξη ενός μαθητή με ε.ε.α/ αναπηρία. θα πρέπει να είναι ανάλογο της ηλικίας του. Όταν οι έφηβοι με σοβαρές αναπηρίες είναι κοντά σε παιδιά σχολικής ηλικίας δεν έχουν πρότυπα ανάλογα με την ηλικία τους και αυτό το περιβάλλον είναι περιοριστικό (Brown et al, 2004). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια θετικών στάσεων στα φυσιολογικά παιδιά με την κατάλληλη διαμόρφωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης και το εκπαιδευτικό υλικό καθώς και με την ενθάρρυνση και ενίσχυση των θετικών προσπαθειών από την πλευρά των παιδιών χωρίς αναπηρίες. Οι συνομήλικοι μπορούν να είναι βοηθοί του εκπαιδευτικού και ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει ιδιαίτερες δραστηριότητες με στόχο την ψυχαγωγία που βοηθούν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε όλα τα παιδιά. Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο καθοδηγητικός και μεσολαβητικός προς

τα παιδιά, οι συνομήλικοι ανταποκρίνονται στο παιδί με αυτισμό και ο μαθητής με αυτισμό είναι καλά προετοιμασμένος, η ένταξη έχει ομαλότερη και πιο θετική εξέλιξη για όλους (Harris & Handleman, 1997). Η ανάγνωση βιβλίων για παιδιά με αναπηρίες, οι καθοδηγούμενες συζητήσεις για την αναπηρία και η συχνή επαφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας με παιδιά με αναπηρίες, προωθούν την θετική στάση των μικρών παιδιών προς τα παιδιά με αναπηρίες (Favazza & Odom, 1997). Η ένταξη των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού έχει θετικά αποτελέσματα και στις στάσεις των φυσιολογικών παιδιών. Τα παιδιά που κατανοούν καλύτερα τις ικανότητες και τις δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό είναι εκείνα με την πιο συχνή επαφή και αλληλεπίδραση με παιδιά με αυτισμό (McHale & Simeonsson, 1980).

6. Κατάλληλες διδακτικές προσαρμογές. Για την επιτυχία των προγραμμάτων ένταξης, όλο το προσωπικό που συμμετέχει θα πρέπει να γνωρίζει τις πρακτικές ένταξης που διαθέτουν πλούσια εμπειρική στήριξη. Οι διδακτικές προσαρμογές των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή των μαθητών σε ομάδες που είναι ανομοιογενείς ως προς τις ικανότητες, η συνεργατική μάθηση και η μάθηση μέσω συνομηλίκων έχουν προσδιοριστεί ως οι πιο σημαντικές στρατηγικές για την ανάπτυξη ενός πιο αποτελεσματικού και κατάλληλου διδακτικού περιβάλλοντος για τα προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό (Hunt & Goetz, 1997· McDonnell, 1998). Οι μαθητές με αυτισμό που συμμετείχαν σε ομάδες συνεργατικής μάθησης είχαν πολλαπλά οφέλη, αφού ανέπτυξαν το λεξιλόγιό τους με ταχύτερο ρυθμό, είχαν μεγαλύτερη ενεργητική συμμετοχή και κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους (Dugan et al, 1995). Επιπλέον, ο περιορισμένος αριθμός μαθητών στην τάξη διευκολύνει τη διδασκαλία όλων των μαθητών και περιορίζει τα προβλήματα συμπεριφοράς (Simpson, de Boer-Ott & Myles, 2003). Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών στη γενική αγωγή θεωρούν ότι σημαντική προϋπόθεση για την ένταξη ενός μαθητή με αναπηρία είναι ο αριθμός των παιδιών να είναι μεταξύ 15 έως 19 μαθητές στην τάξη (Myles & Simpson, 1989). Μία άλλη σημαντική παράμετρος είναι η επάρκεια χρόνου για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων για όλους τους

μαθητές. Αν και η συνεργασία και η συμβουλευτική μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη ένταξη, ωστόσο οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο περιορισμένος χρόνος λειτουργεί ανασταλτικά γι' αυτό (Odom & Diamond, 1998). Ο επαρκής χρόνος είναι απαραίτητος για τον σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων για κοινωνικές δεξιότητες και την ανάπτυξη εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν συγκεκριμένες οδηγίες στους συνομηλίκους, ώστε να επιμένουν στην προσπάθεια τους να τραβήξουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του παιδιού με αυτισμό, να τού μιλάνε με απλά λόγια, να το επιβραβεύουν κάθε φορά που κάνει επαφή μαζί τους και να απευθύνονται σε αυτούς όταν αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα με τα παιδιά με αυτισμό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να μεσολαβεί παρά να συμμετέχει ενεργά στην αλληλεπίδραση των παιδιών. Ο ενήλικας ανταποκρίνεται στο παιδί με αυτισμό λιγότερο με άμεση παρέμβαση και περισσότερο με την οργάνωση του περιβάλλοντος και την αξιοποίηση των συνομηλίκων παιδιών. Ακόμη, το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων θα πρέπει να είναι σταθερό τουλάχιστον για τις δύο πρώτες συναντήσεις και να υπάρχει μία σαφής οργάνωση του χώρου, ώστε το παιδί να κατανοεί σε ποιο χώρο θα κάνει κάθε δραστηριότητα. Είναι σημαντικό να έχουν σχεδιαστεί κάποιες δραστηριότητες που να επαναλαμβάνονται σαν ρουτίνες (π.χ., όλα τα παιδιά να χαιρετάνε όταν έρχονται και όταν φεύγουν). Τέλος, είναι σημαντικός ο προσδιορισμός συγκεκριμένων εξατομικευμένων στόχων για κάθε μαθητή για την παρέμβαση ένταξης όπως και η αξιολόγηση της προόδου του μετά από ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Στην παρούσα μελέτη ακολουθήθηκε το ποιοτικό μοντέλο εκπαιδευτικής έρευνας με ποσοτικά χαρακτηριστικά και ειδικότερα χρησιμοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης. Στόχος των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι η αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, η περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, η διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και η διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Με άλλα λόγια η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2001). Η μελέτη περίπτωσης είναι ένας τρόπος συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών δεδομένων και παρατηρήσεων μέσω του οποίου διερευνάται ένα σύγχρονο φαινόμενο στο πραγματικό του περιβάλλον (Cohen & Manion, 1994). Η μελέτη περίπτωσης είναι ένα εργαλείο που βοηθάει τον ερευνητή, μέσα από την περιγραφή μιας κατάστασης, να ανακαλύψει, να περιγράψει, να ερμηνεύσει και να αιτιολογήσει την δράση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων.

Αντίθετα με αυτόν που εκτελεί πειράματα και που χειρίζεται μεταβλητές, προκειμένου να καθορίσει την αιτιακή τους σημασία, ή από αυτόν που διενεργεί επισκοπήσεις και υποβάλει τυποποιημένες ερωτήσεις σε μεγάλα, αντιπροσωπευτικά δείγματα ατόμων, ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης κατά κανόνα παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας- ενός παιδιού, μιας παρέας, μιας σχολικής τάξης, ενός σχολείου ή μιας κοινότητας. Σκοπός αυτής της παρατήρησης είναι να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα. (Cohen & Manion, 1994).

Στις κοινωνικές επιστήμες, και ιδιαίτερα στις επιστήμες που διερευνούν τις συμπεριφορές και τις αποφάσεις των ατόμων σε σχέση με τις επιχειρηματικές τους δραστηριότητες, οι μελέτες περιπτώσεων αποτελούν το αντίστοιχο του πειράματος των φυσικών επιστημών (Cohen & Manion, 1994). Είναι, δηλαδή, το εργαλείο μέσω του οποίου μια θεωρία μπορεί να γεννηθεί ή να επαληθευτεί. Όπως το πείραμα, έτσι και αυτές βοηθούν τον ερευνητή να απαντήσει τα «πώς» και τα «γιατί» που έχει θέσει ως ερωτήματα και αφορούν βέβαια το ζωντανό παρόν και όχι το νεκρό παρελθόν. Η μόνη διαφορά βρίσκεται στο ότι στις μελέτες περιπτώσεων ο ερευνητής δεν μπορεί να

έχει τον πλήρη έλεγχο των συνθηκών μέσα στις οποίες εκδηλώνονται οι διάφορες συμπεριφορές.

Η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο στην έρευνα και περιλαμβάνει την εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός ατόμου, μιας ομάδας, ενός οργανισμού ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να μας ενδιαφέρει (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Τυπικά, περιλαμβάνει πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων, ακόμη και ποσοτικά δεδομένα αν και σχεδόν πάντα τα δεδομένα που συλλέγονται είναι ποιοτικά αφού για την έρευνα χρησιμοποιούνται κυρίως ποιοτικές μέθοδοι όπως η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη (Robson, 2007). Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό τόσο στη συχνή υιοθέτηση της στρατηγικής από ποιοτικούς ερευνητές και την εφαρμογή της σε έρευνες αξιολόγησης όσο και στη συχνή υιοθέτηση της μεθόδου για την πραγματοποίηση ερευνών δράσης από εκπαιδευτικούς (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ο Golby (1994) τονίζει για το θέμα «...όλες οι μέθοδοι είναι επιτρεπτές. Καμία δεν μπορεί να αποκλειστεί». Η προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης είναι εξαιρετικά κατάλληλη για ερευνητές που εργάζονται μόνοι, επειδή δίνει την ευκαιρία να μελετηθεί σε βάθος μια πλευρά ενός προβλήματος σε περιορισμένη χρονική έκταση (Bell, 1997). Ο Yin (1994) τονίζει ότι: «η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης». Διαπιστώνουμε λοιπόν πως δεν πρόκειται για μία μέθοδο, όπως η παρατήρηση ή η συνέντευξη, αλλά για μια στάση ή προσέγγιση κυρίως εμπειρική υπό την έννοια ότι ο ερευνητής βασίζεται στη συλλογή αποδείξεων για το τι συμβαίνει (Robson, 2007). Το Αμερικανικό Γενικό Λογιστικό Γραφείο (U.S. General Accounting Office, 1990) επισημαίνει ότι «η μελέτη περίπτωσης είναι ένας τρόπος σπουδής ενός πολύπλοκου φαινομένου που αναφέρεται στη διεξοδική κατανόηση μιας περίπτωσης, που αποκτάται μέσω εκτεταμένων παρατηρήσεων και συνολικής ανάλυσης της περίπτωσης μέσα στο φυσικό της πλαίσιο».

Αν και ο όρος μελέτη περίπτωσης υποδηλώνει την εξέταση μίας μόνο περίπτωσης είναι δυνατόν να έχουμε την ταυτόχρονη εξέταση μίας ομάδας περιπτώσεων που είναι όμοιες σε ορισμένα χαρακτηριστικά αλλά ανόμοιες σε κάποια άλλα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Το γεγονός αυτό συχνά δημιουργεί την παρανόηση ότι η μελέτη περισσοτέρων από μία περιπτώσεων συμβαίνει με σκοπό να

συγκεντρωθεί ένα «δείγμα» περιπτώσεων, το οποίο θα αυξήσει την εγκυρότητα της μελέτης και θα μπορέσει να γενικευτεί σε κάποιο πληθυσμό (Robson, 2007). Για την αποφυγή, λοιπόν, προβλημάτων έχει μεγάλη σημασία ο ερευνητής να γνωρίζει από την αρχή το σκοπό της έρευνάς του, αν ενδιαφέρεται να κατανοήσει διεξοδικά μία περίπτωση ή αν ενδιαφέρεται να συγκρίνει ένα μικρό αριθμό από όμοιες περιπτώσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι κριτικοί της εν λόγω προσέγγισης στρέφουν την προσοχή τους κυρίως στη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο εκάστοτε ερευνητής να διασταυρώσει τις πληροφορίες που έχει συλλέξει κατά την έρευνά του. Επικεντρώνονται στο γεγονός ότι δεν είναι συχνά δυνατή η γενίκευση και αμφισβητούν την αξία μιας μελέτης μεμονωμένων γεγονότων (Bell, 1997).

Στο σημείο αυτό, αναφέρουμε ότι η παρούσα ερευνητική προσέγγιση ακολουθεί την μέθοδο της μελέτης περίπτωσης. Ο λόγος που θεωρήθηκε η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης κατάλληλη για τη συγκεκριμένη μελέτη είναι γιατί κύριος στόχος ήταν η λεπτομερής παρακολούθηση της εξελικτικής πορείας, τόσο σε μαθησιακό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, του συγκεκριμένου μαθητή με αυτισμό. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι καταγραφής, τα δεδομένα των οποίων ποσοτικοποιήθηκαν.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Με δεδομένο το γεγονός ότι η «παράλληλη στήριξη» αποτελεί τη συνηθέστερη μορφή ένταξης των παιδιών με αυτισμό σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει:

α) την ενταξιακή πορεία ενός μαθητή Ε δημοτικού με αυτισμό και τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά την παροχή «παράλληλης στήριξης» στην τυπική τάξη ως προς: (i) την κοινωνική του επαφή και αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό και (ii) τη μαθησιακή του συμπεριφορά και εξέλιξη

β) τη στάση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ως προς την ενταξιακή πορεία του μαθητή με αυτισμό

2. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

I. Συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι μια μέθοδος επιστημονικής έρευνας, σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής κάνει ερωτήσεις σε ένα υποκείμενο ή υποκείμενα, προκειμένου να συγκεντρώσει στοιχεία που τα χρειάζεται για να αξιολογήσει και να εκτιμήσει ένα άτομο, μια κατάσταση ή ένα γεγονός. Η συνέντευξη, ως έννοια, μπορεί να οριστεί και ως μια συζήτηση κατά την οποία ένα σημαντικό πρόσωπο απαντά σε ερωτήσεις ερευνητών, δημοσιογράφων κ.λπ. για θέματα της ειδικότητάς του, π. χ παιδείας, πολιτικής, εγκληματικότητας, πολιτισμού κ.λπ. (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2006).

Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως «συζήτηση δυο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (Cannell & Kahn, 1968). Είναι ασυνήθιστη μέθοδος δεδομένου ότι περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων. Υπό αυτή την έννοια διαφέρει από το ερωτηματολόγιο, καθώς σε αυτό ζητείται από τον ερωτώμενο να καταγράψει με κάποιον τρόπο τις απαντήσεις του στις ερωτήσεις που του δίνονται.

Η συνέντευξη έχει περισσότερα πλεονεκτήματα από το ερωτηματολόγιο, διότι με αυτή ο ερευνητής αποκτά άμεση σχέση με το υποκείμενο, και με βάση αυτή την αμεσότητα μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, κίνητρα, συναισθήματα και διαθέσεις των υποκειμένων, κάτι που δεν έχει την δυνατότητα να το κάνει με το ερωτηματολόγιο. Μπορεί ακόμη να ανιχνεύσει μια ερώτηση και να συλλέξει πλούσιο υλικό.

Η συνέντευξη, όμως παρουσιάζει και κάποια μειονεκτήματα. Ο ερευνητής είναι αναγκασμένος να περιορίσει την έρευνα του σε λιγότερα υποκείμενα. Χρειάζεται ο ίδιος να ρωτά και ο ίδιος να γράφει τις απαντήσεις που δίνει το υποκείμενο. Αξίζει να τονίσουμε, ότι σε αρκετές περιπτώσεις παραποιείται η αλήθεια και η εγκυρότητα των στοιχείων είτε γιατί ο ερευνητής «δεν άκουσε καλά» είτε διότι είναι προκατειλημμένος απέναντι στο υποκείμενο. Μελέτες που αναφέρονται από τους Cannell και Kahn (1968), στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, φαίνεται να δείχνουν ότι η έλλειψη εγκυρότητας είναι το μόνιμο πρόβλημα. Για παράδειγμα, σε μια τέτοια μελέτη, τα υποκείμενα που ρωτήθηκαν για την ύπαρξη και την κατάσταση των τραπεζικών τους λογαριασμών, συχνά παρουσίαζαν μια παραπλανητική εικόνα: αναφέρθηκαν λιγότεροι λογαριασμοί από αυτούς που υπήρχαν, και τα ποσά που δηλώθηκαν συχνά διέφεραν από τα δεδομένα της

τράπεζας· συνήθως δηλώνονταν λιγότερα περιουσιακά στοιχεία. Χρειάζεται, λοιπόν, πολλή προσοχή και μια ιδιαίτερη ετοιμότητα στην «αλίευση»- συλλογή των πληροφοριών. Απαιτείται ακόμη περισσότερος χρόνος και πιθανόν και περισσότερα έξοδα.

Για την αποφυγή και την αντιμετώπιση πιθανόν προβλημάτων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δεν αρκεί μόνο ένας άρτιος σχεδιασμός, αλλά καθοριστικός είναι και ο ρόλος της σχέσης που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στον συνεντευξιαστή και τον συνεντευξιαζόμενο. Μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα σ' αυτά τα δύο άτομα θα αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα και το εύρος των αποτελεσμάτων και των πληροφοριών που θα παραχθούν (Ιωσηφίδης, 2003). Ο ερευνητής θα πρέπει να παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνας στον ερωτώμενο, εξασφαλίζοντας την συναίνεση του για την συμμετοχή του τελευταίου στην ερευνητική διαδικασία. Επίσης θα πρέπει να εγγυάται την ανωνυμία αλλά και την εμπιστευτικότητα καθώς και να προσπαθεί να μειώνει τις τυχόν αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει η συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία για τους ερωτώμενους (Kvale 1996, Weinberg 2002). Επίσης κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο συνεντευξιαστής θα πρέπει να προσέξει πολύ τον τρόπο αντίδρασής του στα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου ώστε να μην επηρεάσει την πορεία της συνέντευξης ενθαρρύνοντας ή αποθαρρύνοντας τον συνεντευξιαζόμενο να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Ως ξεχωριστή ερευνητική προσέγγιση, η συνέντευξη μπορεί να εξυπηρετήσει τρεις στόχους (Cohen & Manion, 1994). Πρώτον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως το κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τα αντικείμενα της έρευνας. Σύμφωνα με τον Tuckman (1972), «Παρέχοντας μια πρόσβαση σε αυτό που βρίσκεται μέσα στο κεφάλι ενός ανθρώπου, δίνει την δυνατότητα να μετρηθεί τι γνωρίζει το άτομο (γνώση ή πληροφόρηση), τι αρέσει ή δεν αρέσει στο άτομο (αξίες και προτιμήσεις), και τι σκέφτεται το άτομο (στάσεις και πεποιθήσεις). Δεύτερον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ελεγχθούν υποθέσεις ή να υποδειχθούν νέες· ή ως ερμηνευτικό εργαλείο, που βοηθά να εντοπιστούν οι μεταβλητές και οι σχέσεις. Και τρίτον, η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους στη διεξαγωγή μιας έρευνας.

Υπάρχουν τέσσερα είδη συνεντεύξεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ειδικά ως εργαλεία έρευνας (Robson, 2007): η δομημένη συνέντευξη, η μη δομημένη συνέντευξη, η μη κατευθυντική συνέντευξη και η εστιασμένη συνέντευξη. Η δομημένη συνέντευξη είναι αυτή στην οποία το περιεχόμενο και η διαδικασία είναι οργανωμένα εκ των προτέρων. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη και η αλληλουχία και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι καθορισμένα βάση σχεδιαγράμματος και αφήνεται λίγη έως και καθόλου ελευθερία στον συνεντευκτή να κάνει τροποποιήσεις. Αλλά ακόμη και η κάποια ελευθερία που του παρέχεται είναι επίσης καθορισμένη από την αρχή. Σε αντίθεση με αυτή, η μη δομημένη συνέντευξη είναι μια ανοιχτή κατάσταση και έχει μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία. Σύμφωνα με τον Kerlinger (1970), αν και οι στόχοι της έρευνας καθορίζουν το περιεχόμενο τους, η αλληλουχία τους και η διατύπωση τους βρίσκονται αποκλειστικά στα χέρια του συνεντευκτή. Αυτό, βέβαια δεν σημαίνει ότι η μη δομημένη συνέντευξη είναι τυχαία υπόθεση, γιατί, με το δικό της τρόπο, πρέπει επίσης να είναι προσεκτικά σχεδιασμένη.

Η μη κατευθυντική συνέντευξη ως ερευνητική τεχνική προέρχεται από τη θεραπευτική ή την ψυχιατρική συνέντευξη. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι ότι ο συνεντευκτής εκδηλώνει ελάχιστη καθοδήγηση ή έλεγχο και ότι ο ερωτώμενος έχει την ελευθερία να εκφράσει τα υποκειμενικά του συναισθήματα όσο απόλυτα και όσο αυθόρμητα επιλέγει ή μπορεί. Η ανάγκη, όμως, να εισαχθεί κάπως περισσότερος έλεγχος από τον συνεντευκτή στη μη κατευθυντική κατάσταση οδήγησε στην ανάπτυξη της εστιασμένης συνέντευξης. Το διακριτικό χαρακτηριστικό αυτού του τύπου είναι ότι εστιάζεται στις υποκειμενικές απαντήσεις του ερωτώμενου για μια γνώστη κατάσταση στην οποία έχει συμμετάσχει και η οποία έχει αναλυθεί από τον συνεντευκτή πριν την συνέντευξη.

Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μη δομημένη συνέντευξη. Είχε τη μορφή διαλόγου και με τις δυο εκπαιδευτικούς. Είχα προσχεδιάσει τα θέματα για τα οποία ήθελα να ενημερωθώ και κατεύθυνα το διάλογο προς αυτά. Ο λόγος που επέλεξα αυτόν το τύπο συνέντευξης ήταν γιατί ήθελα να δώσω την ελευθερία στις εκπαιδευτικούς να αναφέρουν και κάποια θέματα που θεωρούσαν οι ίδιες σημαντικά, χωρίς τις περιορίζω σε προσχεδιασμένες ερωτήσεις. Ακόμη πιστεύω πως μέσα από τη μη δομημένη συνέντευξη είναι πιθανόν να ληφθούν πληροφορίες χρήσιμες για την έρευνα, που δεν είχαν προβλεφθεί από τον ερευνητή.

II. Παρατήρηση

Καθώς οι πράξεις και η συμπεριφορά των ανθρώπων αποτελούν κεντρικές πτυχές σχεδόν σε κάθε διερεύνηση, μια φυσική και προφανής τεχνική είναι να παρακολουθήσουμε τι κάνουν, να το καταγράψουμε με κάποιο τρόπο και μετά να περιγράψουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε αυτό που παρατηρήσαμε. Πολλές έρευνες με ανθρώπους περιλαμβάνουν την παρατήρηση με τη γενική της έννοια. Το τυπικό πείραμα, είτε στο εργαστήριο είτε στο πεδίο, ενσωματώνει μια μορφή παρατήρησης. Ωστόσο, εδώ χρησιμοποιούμε έναν μάλλον πιο περιορισμένο ορισμό, επικεντρώνοντας κυρίως στην άμεση παρατήρηση όπως διεξάγεται από τον άνθρωπο παρατηρητή. (Robson, 2007)

Η παρατήρηση, λοιπόν, μπορεί να οριστεί ως η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησης τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας. Η παρατήρηση ως μέσον επιστημονικής έρευνας απαιτεί σχεδιασμό, άσκηση και έλεγχο της δυνατότητας του ερευνητή. Όσο αυτή διεξάγεται με προσοχή, αποτελεί μια ζωντανή και αδιάψευστη πηγή συλλογής πληροφοριών (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2006).

Η παρατήρηση μπορεί να διεξαχθεί άμεσα ή έμμεσα. Για παράδειγμα, άμεσα παρατηρώ τη σχολική επίδοση του μαθητή μέσα στην τάξη ή έμμεσα παρατηρώ τη σχολική επίδοση του μαθητή μέσα από τα τετράδιά του. Και στις δυο περιπτώσεις χρειάζεται μεγάλη προσοχή από τον ερευνητή, ώστε αυτός να παρατηρεί, να ερμηνεύει και να καταγράφει τις παρατηρήσεις του με αντικειμενικό τρόπο, χωρίς να επηρεάζεται από τα συναισθήματά του ή τα πρότυπα που τυχόν έχει.

Η παρατήρηση ως μέθοδος επιστημονικής έρευνας στην εφαρμογή της, απαιτεί να καταγραφούν πρωτόκολλα ή να συμπληρωθούν κλίμακες στάσεων ή κιγκλίδες παρατηρήσεων. Σε κάθε περίπτωση, ο ερευνητής μπαίνοντας στο χώρο της έρευνάς του, οφείλει να είναι εφοδιασμένος με τα απαραίτητα μέσα που θα του δώσουν τη δυνατότητα να καταγράψει τις παρατηρήσεις του και αυτό μπορεί να γίνει είτε αυθόρμητα (κρατώντας πρωτόκολλο) είτε συστηματοποιημένα (κρατώντας κλείδες, πίνακες, σχήματα κ.ο.κ.).

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της παρατήρησης ως τεχνικής είναι η αμεσότητα της. Η παρατήρηση μοιάζει να είναι η κυρίως κατάλληλη τεχνική για να εξετάσουμε την «πραγματική ζωή» στον πραγματικό κόσμο, να κατανοήσουμε το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο ή κοινωνική διαδικασία καθώς και να διεξάγουμε την ερευνητική δουλειά σε φυσικά περιβάλλοντα, δηλαδή στα πραγματικά περιβάλλοντα εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η κοινωνική δράση (Ιωσηφίδης, 2003). Επίσης, τα δεδομένα από την άμεση παρατήρηση αντιπαρατίθενται, ή καμιά φορά συμπληρώνονται κιόλας, με τις πληροφορίες που επιτυγχάνονται σχεδόν από οποιαδήποτε άλλη τεχνική. Η συνέντευξη και οι απαντήσεις σε ερωτηματολόγια είναι διάσημες για τις ασυμφωνίες μεταξύ αυτού που λένε οι άνθρωποι ότι έχουν κάνει ή πρόκειται να κάνουν και αυτού που πράγματι έκαναν ή πρόκειται να κάνουν (Robson, 2007). Όπως το θέτουν οι Agnew και Pyke (1982), «σε ένα ερωτηματολόγιο αρκεί να μετακινήσουμε το μολύβι λίγα εκατοστά για να μετατρέψουμε τους βαθμούς μας από το να είναι φανατικοί σε ανθρωπιστικούς». Το ίδιο επεσήμανε και ο Montaigne τέσσερις αιώνες πριν λέγοντας ότι: «το να λες είναι ένα πράγμα το να κάνεις άλλο».

Από την άλλη μεριά, όμως, θα ήταν ουτοπικό να πιστέψει κάποιος ότι η παρατήρηση αποτελεί μια εύκολη επιλογή «απαλλαγμένη από προβλήματα». Υπάρχει ένα σημαντικό ζήτημα που αφορά την έκταση κατά την οποία ένας παρατηρητής επηρεάζει την υπό παρατήρηση κατάσταση. Συχνά υποστηρίζεται ότι αυτό μπορεί να ξεπεραστεί, αν για παράδειγμα, προσπαθεί να εξασφαλίσει ότι αυτοί τους οποίους παρατηρεί δεν γνωρίζουν ότι είναι αντικείμενο παρατήρησης, στο ένα άκρο· ή ότι είναι τόσο εξοικειωμένοι με την παρουσία του, ώστε συνεχίζουν σαν να μην υπήρχε, στο άλλο άκρο. Πολλές φορές, λοιπόν, η παρουσία του ερευνητή αλλάζει τις κοινωνικές συμπεριφορές και διαστρέφει τις πληροφορίες που συλλέγονται αφού δε γνωρίζουμε ποια θα ήταν η συμπεριφορά του ατόμου που παρατηρείται εάν δεν αποτελούσε αντικείμενο παρατήρησης. Στο θέμα αυτό δημιουργούνται αρκετά μεθοδολογικά και δεοντολογικά προβλήματα είτε αν ο παρατηρητής έχει αδέσμευτο ρόλο, κάτι που μπορεί να δημιουργήσει την εντύπωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς, είτε εμπλεκόμενο, είτε κάτι ενδιάμεσο. Ένα ακόμη κύριο πρακτικό μειονέκτημα της παρατήρησης είναι ότι συνήθως είναι χρονοβόρα και ακόμη και σε περιπτώσεις πιο δομημένων προσεγγίσεων μπορεί να μειώνεται ο πραγματικός χρόνος της

παρατήρησης, αλλά αυξάνεται η επένδυση του χρόνου για την προετοιμασία του επιστημονικού εργαλείου (Robson, 2007).

Υπάρχουν δυο βασικοί τύποι παρατήρησης- συμμετοχική παρατήρηση και μη συμμετοχική παρατήρηση (Robson, 2007).. Στην πρώτη, οι παρατηρητές εμπλέκονται στις ίδιες δραστηριότητες που επιχειρούν να παρατηρήσουν. Συχνά το «καμουφλάρισμά» τους είναι τόσο τέλει, ώστε, σε ότι αφορά τους άλλους συμμετέχοντες, δεν είναι παρά μέλη της ομάδας. Το καμουφλάρισμα, βέβαια, δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχική παρατήρηση. Οι μη συμμετοχικοί παρατηρητές, από την άλλη πλευρά, δεν αναμειγνύονται στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνούν και αποφεύγουν την ιδιότητα του μέλους της. Την καλύτερη εικόνα του ρόλου του μη συμμετοχικού παρατηρητή μας τη δίνει ίσως η περίπτωση του ερευνητή που κάθεται στο πίσω μέρος της αίθουσας διδασκαλίας και κωδικοποιεί κάθε τρία δευτερόλεπτα τις λεκτικές ανταλλαγές ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές ενός δομημένου συνόλου κατηγοριών παρατήρησης (Cohen & Manion, 1994).

Συστηματική παρατήρηση

Η παρατήρηση ως ερευνητική μέθοδος χωρίζεται σε ποσοτική ή συστηματική παρατήρηση και σε ποιοτική ή μη- συστηματική παρατήρηση. Η ποσοτική παρατήρηση συμβάλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη θεωριών και πρακτικών αναφορικά με την τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της συστηματικής παρατήρησης, σύμφωνα με τους Scarth και Hammerslay (1993), είναι ότι βασίζεται σε ρητά καθορισμένες κατηγορίες συμπεριφοράς και κανόνες κωδικοποίησης, κάτι που διευκολύνει τη δυνατότητα πιστής επανάληψης της έρευνας, παρέχοντας παράλληλα υψηλή αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Η χρήση συγκεκριμένων κατηγοριών συμπεριφοράς και η καταγραφή τους, όποτε αυτές συμβαίνουν, μειώνει σημαντικά την τάση του παρατηρητή να παρακολουθεί επιλεκτικά εκείνα τα γεγονότα που σχετίζονται μόνο με τις δικές του απόψεις και στάσεις. Ενώ το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της συστηματικής παρατήρησης για κάποιους ερευνητές αντανακλά ένα σημαντικό πλεονέκτημα, για κάποιους άλλους αποτελεί αιτία αρνητικής κριτικής γιατί όπως υποστηρίζουν η ακριβή ποσοτικοποίηση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων καταλήγει σε στατιστικές γενικεύσεις (McIntyre & Macleod, 1996). Ένα ακόμη κύριο

χαρακτηριστικό της συστηματικής παρατήρησης είναι η προσεκτική επιλογή και ο καθορισμός του τόπου και του χρόνου της παρατήρησης, καθώς και οι τρόποι λειτουργικού ορισμού και ποσοτικής μέτρησης της συμπεριφοράς (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Το βασικό μοντέλο της συστηματικής παρατήρησης είναι η δειγματοληψία χρόνου, μία τεχνική συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην ανάλυση της συμπεριφοράς που εμφανίζει ένα άτομο. Σ' αυτή τη διαδικασία η συμπεριφορά που έχει κάθε στιγμή το υποκείμενο της έρευνας καταγράφεται στο τέλος ενός προκαθορισμένου χρονικού διαστήματος, ως ακριβής ή μη ακριβής σε σύγκριση με τη συμπεριφορά που ο ερευνητής ενδιαφέρεται να μετρήσει (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Το σπουδαιότερο πλεονέκτημα της δειγματοληψίας χρόνου είναι ότι περιορίζει τον απαιτούμενο χρόνο παρατήρησης, εστιάζει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και παράγει αξιόπιστα ποσοτικά αποτελέσματα. Στον αντίποδα παρουσιάζονται τα μειονεκτήματα του συγκεκριμένου μοντέλου. Η δειγματοληψία χρόνου μπορεί να αξιοποιηθεί μόνο για συμπεριφορές που συμβαίνουν με μεγάλη συχνότητα, καθώς επίσης αδυνατεί να συμπεριλάβει όλες τις δυνατές συμπεριφορές που μπορεί να υπάρξουν σε μια περίοδο παρατήρησης (Μάγος, 2010).

Στην παρούσα μελέτη, πραγματοποιήθηκε συστηματική παρατήρηση τόσο του μαθητή με αυτισμό όσο και του ειδικού παιδαγωγού της παράλληλης στήριξης, στην τάξη αλλά και στη διάρκεια του διαλείμματος. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η μη συστηματική παρατήρηση υπό μορφή ημερολογίου με σκοπό τη καταγραφή γεγονότων στην τάξη που αφορούν την συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη τυπική τάξη.

III. Κοινωνιόγραμμα

Το κοινωνιόγραμμα, η κοινωνιομετρία ή οι κοινωνιομετρικές τεχνικές, όπως αλλιώς λέγεται, είναι μια άλλη μέθοδος επιστημονικής έρευνας με την εφαρμογή της οποίας ο ερευνητής παρατηρεί, καταγράφει και αξιολογεί τις κοινωνικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας (σχολικής τάξης, ποδοσφαιρικής ομάδας, των κατοίκων μιας συνοικίας, ενοίκων μιας πολυκατοικίας κ.λπ.).

Στο κοινωνιόγραμμα, ο ερευνητής απεικονίζει με μια γραφική παράσταση τα μέλη μιας ομάδας που συμβολίζονται με κύκλους, τρίγωνα, τετράγωνα ή σημεία με

τόξα που δείχνουν την κατεύθυνση μιας επιλογής ή μιας απόρριψης του ατόμου-μέλους της ομάδας από τον ή τους άλλους. Η ανάπτυξη του κοινωνιογράμματος επιτυγχάνεται με τη βοήθεια ενός σχετικού ερωτηματολογίου, στο οποίο κάθε μέλος της ομάδας καλείται να καταγράψει τις προτιμήσεις του ή τις απορρίψεις του για τους άλλους και με τη βοήθεια ενός κοινωνιομετρικού πίνακα επιλογής και απόρριψης (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2006).

Αυτή η οπτική αναπαράσταση των διαπροσωπικών σχέσεων της ομάδας, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς βοηθά σημαντικά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το είδος των σχέσεων που έχουν δημιουργηθεί μέσα στην τάξη. Πέρα όμως από αυτή του την χρησιμότητα, το κοινωνιόγραμμα αποτελεί σημείο εκκίνησης για τον προσδιορισμό και την αντιμετώπιση των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών (Μπίκος, 2011). Αυτές οι πολύτιμες πληροφορίες που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός για κάθε μαθητή ξεχωριστά μπορούν να τον βοηθήσουν να ξεχωρίσει τις ηγετικές προσωπικότητες της τάξης και αφού παρατηρήσει αυτά τα παιδιά να κατανοήσει τους λόγους της δημοτικότητάς τους. Μπορεί επίσης να εκμεταλλευτεί τις ιδιότητες και τη λειτουργία τους, προκειμένου να συμβάλουν στη βελτίωση της τάξης ως ομάδας (Smith & Laslett, 1996). Από την άλλη μεριά, μπορεί να αποκομίσει πληροφορίες και για μέλη της ομάδας που δεν είναι τόσο δημοφιλή και ύστερα από παρατήρηση να εκτιμήσει το μέγεθος του προβλήματος ή την έκταση και ένταση της απόρριψης αυτών των παιδιών (Asher & Coie, 1990).

Για να αποκομίσει και στη συνέχεια να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός όλες αυτές τις χρήσιμες πληροφορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω αρκεί να διατυπώσει στα μέλη της ομάδας ερωτήσεις του τύπου: «με ποιους από τους συμμαθητές σου σου αρέσει να παίζεις;», «με ποιους σου αρέσει να περνάς τον ελεύθερό σου χρόνο;», «με ποιους σου αρέσει να συνεργάζεσαι για τις εργασίες του σχολείου;». Ζητά από κάθε παιδί ξεχωριστά να του δηλώσει μέχρι τρεις συμμαθητές του και καταγράφει τις θετικές και αρνητικές ψήφους από κάθε έναν. Φυσικά πρέπει να δώσει κάποιο χρόνο στα παιδιά για να γνωριστούν και να παγιώσουν τις σχέσεις τους, γι' αυτό καλό θα ήταν η πρώτη επίδοση να γίνεται τουλάχιστον ένα με δύο μήνες μετά την έναρξη του σχολικού έτους. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς το κοινωνιόγραμμα πρέπει να επαναληφθεί και ειδικά σε τάξεις προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας συστήνεται η συχνότερη επανάληψή του (Petillon, 1982).

Στόχος με το κοινωνιόγραμμα στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν να χαρτογραφηθούν σε γενικές γραμμές οι έλξεις, οι απωθήσεις ή η αδιαφορία, που παρατηρείται μεταξύ των μελών της ομάδας-τάξης (Cillessen & Bukowski, 2000), να αναδειχθούν οι δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και να αποκαλυφθούν οι διαπροσωπικές συναισθηματικές σχέσεις δίνοντας έμφαση στο μαθητή. Η έρευνά θα συνεισφέρει στην κατανόηση των διαφόρων ατομικών δράσεων (Moreno, 1934) στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης και ειδικότερα τα κοινωνιομετρικά δεδομένα θα προσφέρουν μια λεπτομερή καταγραφή των σχέσεων του μαθητή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα αποδώσουμε σε αυτόν ατομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα για τη θέση του σε μια συγκεκριμένη κοινωνιομετρική ομάδα. Με βάση την κοινωνική θέση ένα παιδί μέσα στην ομάδα μπορεί να ταξινομηθεί ως δημοφιλές, αγνοημένο, απορριπτόμενο, αντιπατικό και μεσαίο (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982).

3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Σύντομο ιστορικό μαθητή

Ο μαθητής μας- ο Δημήτρης- φοιτά στην Ε' τάξη ενός Δημοτικού σχολείου της Αττικής. Η διάγνωση του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. αναφέρει ότι ο συγκεκριμένος μαθητής παρουσιάζει αυτισμό και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές καθώς και ότι το νοητικό του δυναμικό κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα. Φέτος είναι η πέμπτη χρονιά που ο μαθητής παρακολουθεί το πρόγραμμα «Παράλληλης Στήριξης».

Ο Δημήτρης είναι ένα χαμογελαστό, ευγενικό και ειλικρινές παιδί. Είναι παρατηρητικός και έχει πολύ καλή οπτική μνήμη. Ακόμη, είναι αρκετά ντροπαλός όταν έρχεται σε επαφή με άγνωστους ενήλικες και εκφράζει έντονα τα συναισθήματά του (χαρά, λύπη, φόβος κ.λπ.).

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, ο μαθητής είναι αρκετά ενταγμένος και ακολουθεί την τάξη του. Στον γνωστικό τομέα δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα κενά και μπορεί κανείς εύκολα να τον κατατάξει στο μέτριο επίπεδο της τάξης του. Αρνείται όμως, να ολοκληρώσει τις ασκήσεις που τον δυσκολεύουν και αποσπάται εύκολα η προσοχή του από άλλες ασχολίες (π. χ

ζωγραφική). Ακόμη, δυσκολεύεται να αποδεχθεί τις αλλαγές και τα λάθη του και έχει έντονα ξεσπάσματα όταν συμβεί κάτι τέτοιο.

Σύμφωνα με την δασκάλα της τάξης, ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολία στην κατανόηση κανόνων, κυρίως γραμματικών, καθώς και στην αποστήθιση κειμένων στα θεωρητικά μαθήματα (Ιστορία, Γεωγραφία κ.λπ.). Ακόμη, δυσκολεύεται στην κατανόηση κειμένου και στη γραπτή έκφραση. Στα μαθηματικά, είναι αρκετά καλός με μόνη δυσκολία να μη μπορεί να διαχειριστεί τις πληροφορίες σε πλαίσιο, π.χ. σε ένα πρόβλημα, με αποτέλεσμα να συγχέει τις σημαντικές με τις ασήμαντες πληροφορίες και να μην οδηγείται σε λύσει του προβλήματος.

Ο μαθητής τον τελευταίο χρόνο, έχει παρουσιάσει αρκετές ψυχοσυναισθηματικές κρίσεις (φωνές, κλάμα, στερεοτυπικές κινήσεις κ.λπ.) τόσο στα πλαίσια του μαθήματος όσο και στην διάρκεια του διαλείμματος. Η δασκάλα της τάξης καθώς και της παράλληλης στήριξης το αποδίδουν αυτό στην προεφηβική περίοδο που βρίσκεται ο μαθητής. Οι κρίσεις αυτές, δεν έχουν συγκεκριμένη συχνότητα («ένα μήνα μπορεί να πάθει από μια έως και καμία κρίση ενώ τον επόμενο μπορεί οι κρίσεις να είναι καθημερινό φαινόμενο», ήταν τα λόγια της εκπαιδευτικού της τάξης).

Όσον αφορά τη σχέση του μαθητή με τους συμμαθητές του, η εκπαιδευτικός της τάξης υποστηρίζει πως είναι πολύ καλές καθώς ο μαθητής είχε παράλληλη στήριξη από την πρώτη δημοτικού, κάτι που βοήθησε τους συμμαθητές του να τον αποδεχτούν. Παρόλα αυτά τα παιδιά δεν αποζητούν από μόνα τους την συντροφιά του αλλά όταν αυτός το ζητήσει δεν τον απομακρύνουν και τον βοηθάνε όταν τους χρειαστεί. Ο ίδιος κατά τη διάρκεια του διαλείμματος πλησιάζει παιδιά μικρότερων ηλικιών, καθώς τα παιχνίδια που θέλει να παίξει αντιστοιχούν σ' αυτές τις ηλικίες.

Τέλος, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό της παράλληλης η κατάσταση που επικρατεί στην οικογένεια του μαθητή είναι αρκετά καλή. Η μητέρα βοηθάει όσο μπορεί τον μαθητή στα μαθήματά του και έχει καθημερινή επικοινωνία με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης ώστε να ενημερώνεται για την πρόοδο καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετώπισε ο μαθητής.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων για τη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η συστηματική παρατήρηση, η ημιδομημένη συνέντευξη και το κοινωνιόγραμμα.

Η πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε στις αρχές Φεβρουαρίου όταν για πρώτη φορά η γράφουσα κι ερευνήτρια επισκέφτηκε το σχολείο και γνώρισε τους μαθητές καθώς και τις δυο εκπαιδευτικούς. Αρχικά ετοιμάστηκε το κοινωνιόγραμμα της τάξης έτσι ώστε να παρατηρηθούν οι σχέσεις των μαθητών και πόσοι από αυτούς επιθυμούν για παρέα τους τον συγκεκριμένο μαθητή. Προηγήθηκε η επαφή με τις εκπαιδευτικούς και ώστε να δώσουν τα εξής στοιχεία για κάθε μαθητή: όνομα, ηλικία, εθνική προέλευση, ειδικές ανάγκες που κατά τη γνώμη τους μπορεί να έχουν κάποιοι μαθητές καθώς και ποια είναι τα παιδιά με την παράλληλη στήριξη. Αφού συμπληρώθηκαν όλα τα στοιχεία και υπήρξε βασική γνώση για κάθε μαθητή, κατασκευάστηκε το κοινωνιόγραμμα. Υπήρξε επαφή πρώτα με τα παιδιά, ώστε να μην είναι η ερευνήτρια εντελώς άγνωστη και πραγματοποιήθηκε παρακολούθηση μαθήματος ώστε να εξοικειωθούν όλοι με τη διαδικασία παρατήρησης στην τάξη (; ή κάτι άλλο;). Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, κάθε μαθητής ερχόταν κι απαντούσε στην εξής ερώτηση: «με ποιους από τους συμμαθητές σου σου αρέσει να κάνεις παρέα;». Τα άτομα τα οποία μπορούσε να δηλώσει το κάθε παιδί δεν έπρεπε να ξεπερνάνε τα πέντε και φυσικά έπρεπε να βρίσκονται μέσα στην τάξη. Όταν δήλωναν εξωσχολικούς φίλους τους, τους ζητούνταν να σκεφτούν λίγο καλύτερα και να ονομάσουν έστω ένα παιδί του τμήματος.

Το δεύτερο στάδιο της συλλογής των δεδομένων περιλαμβάνει την παρατήρηση. Η πρώτη φάση της παρατήρησης, πραγματοποιήθηκε και αυτή τον Φεβρουάριο και περιλαμβάνει α) την παρατήρηση μέσα στην τάξη και β) την παρατήρηση στο διάλειμμα.

Μέσα στην τάξη το υπό παρατήρηση παιδί ήταν αυτό της παράλληλης στήριξης και όχι κάποιος άλλος συμμαθητής του. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε τρεις (3) μέρες για 5 διδακτικές ώρες κάθε μέρα. Οι 12 ώρες ήταν με την παρουσία και των δύο εκπαιδευτικών της τάξης ενώ στις 3 ώρες μέσα στην τάξη βρισκόταν μόνο η δασκάλα της γενικής τάξης. Τα φύλλα παρατήρησης συμπληρώνονταν ανά τέταρτο. Οι κατηγορίες στις οποίες χωρίζονταν ήταν οι εξής:

1. Μαθησιακή προσπάθεια: α) Εργάζεται μόνος β) Εργάζεται σε μικρές ομάδες γ) Εργάζεται με την ολομέλεια δ) Ολοκληρώνει τις εργασίες του ε) Παρατάει τις εργασίες του στη μέση στ) Αρνείται να πραγματοποιήσει την εργασία του

2. Συμπεριφορά μαθητή: α) Προσέχει β) Δεν προσέχει γ) Συμμετέχει δ) Δεν συμμετέχει ε) Παρακολουθεί στ) Δεν παρακολουθεί ζ) Προκαλεί προβλήματα

3. Αλληλεπιδρά: α) Με τον εκπαιδευτικό της τάξης β) Με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης γ) Με συμμαθητή δ) Με ομάδα μαθητών ε) Δεν αλληλεπιδρά

Ακόμη, στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας συμπληρωνόταν το φύλλο παρατήρησης σχετικά με τον ρόλο της παράλληλης στήριξης. Αυτό περιελάμβανε ερωτήσεις οι οποίες απαντιόνταν σε κλίμακα Likert καθώς και 2 ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν την θέση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και το αν διδάσκει μόνο το μαθητή ή στην ολομέλεια. Οι ερωτήσεις που απαντιόνταν σε κλίμακα Likert ήταν οι εξής:

1. Ο ειδικός παιδαγωγός δίνει στο μαθητή βοηθητικό υλικό για την καλύτερη κατανόηση των μαθημάτων

2. Ο ειδικός παιδαγωγός δίνει διαφορετικές ασκήσεις στον μαθητή

3. Ο ειδικός παιδαγωγός βοηθάει στη συμμετοχή του παιδιού

4. Ο ειδικός παιδαγωγός επεξηγεί στο μαθητή τα λόγια του δασκάλου της τάξης.

Η αξιολόγηση βασίστηκε στο πόσο συχνά συνέβαιναν τα παραπάνω κατά την διάρκεια μιας διδακτικής ώρας (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές Φορές, Συχνά, Πάντα).

Η παρατήρηση στο διάλειμμα χωρίζονταν σε πεντάλεπτα και ο υπό παρατήρηση μαθητής ήταν μόνο αυτός της παράλληλης στήριξης. Αυτή χωρίζονταν στις εξής κατηγορίες:

1. Αλληλεπίδραση: α) Με παιδί β) Με εκπαιδευτικό γ) Μόνος του

2. Συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια: α) Έπειτα από πρόσκληση β) Με δική του πρωτοβουλία γ) Τηρεί τους κανόνες

3. Ψυχοσυναισθηματική κατάσταση: α) Επιθετικός β) Μοναχικός γ) Ξεσπά σε κρίσεις

4. Ρόλος του ειδικού παιδαγωγού: α) Βρίσκεται μαζί με το παιδί β) Το παρακινεί να συμμετέχει σε ομαδικό παιχνίδι γ) Παίζει παιχνίδι μαζί με το παιδί

Τέλος, κατά την πρώτη φάση της συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τις δυο εκπαιδευτικούς της τάξης ώστε να ληφθούν πληροφορίες σχετικά με την μέχρι τώρα πορεία του μαθητή καθώς και για να συνταχθεί ένα σύντομο ιστορικό του.

Η δεύτερη φάση της συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο. Κατά την διάρκεια της φάσης αυτής πραγματοποιήθηκε τριήμερη παρατήρηση στην τάξη και στο διάλειμμα όπως και τον Φεβρουάριο.

Η τελευταία φάση της συλλογής δεδομένων, πραγματοποιήθηκε στο τέλος του Μαΐου. Αυτή αποτελούνταν από τριήμερη παρατήρηση στην τάξη και στο διάλειμμα όπως και οι δύο προηγούμενες φάσεις. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν ξανά συνεντεύξεις από τις δυο εκπαιδευτικούς της τάξης για να ενημερωθώ για την δική τους άποψη σχετικά με την πρόοδο και την ένταξη του μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. ΚΟΙΝΩΝΟΓΡΑΜΜΑ

Η ένταξη του παιδιού με αυτισμό στο «κανονικό» σχολείο καθορίζεται από μια διαρκή αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων. Ο ατομικός και το ψυχολογικός παράγοντας αλληλοδιαπλέκονται με το συλλογικό και το κοινωνικό. Με αυτή την οπτική γωνία η ένταξη αναλύεται εδώ όχι μόνο με βάση τις συνέπειες που έχει σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο, αλλά και σε συνάρτηση με την ίδια τη λογική που την παράγει και την αναπαράγει. Μια ένδειξη της ένταξης των μαθητών με αυτισμό στο «κανονικό» σχολείο είναι η αποδοχή ή η απόρριψη από τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης. Η έκβαση των διαδικασιών της ένταξης εξαρτάται από την ανάπτυξη ή μη ουσιαστικών και αμοιβαίων σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά.

Τα παιδιά αρχίζουν τη σχολική τους ζωή με διαφορετικές πολιτισμικές βιογραφίες που επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται. Ο τρόπος που τα παιδιά αντιλαμβάνονται και σκέφτονται ποικίλλει ανάλογα με τις διαδικασίες διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης τις οποίες είχαν ενσωματώσει πριν ή κατά τη διάρκεια της έναρξης της σχολικής ζωής. Οι προοπτικές συνεργασίας των παιδιών με τυπική ανάπτυξη με τα παιδιά με αυτισμό αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα για την κατανόηση του βαθμού αποδοχής, επειδή αυτά μοιράζονται μεταξύ τους κοινές εμπειρίες για πέντε μέρες την εβδομάδα επί ένα χρόνο ή περισσότερο και διαμορφώνουν αξίες, κανόνες συμπεριφοράς και αντιδράσεις. Με άλλα λόγια, τα παιδιά βιώνουν τη δική τους παιδική κουλτούρα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκουν, επηρεάζουν άμεσα το κλίμα της τάξης και κατ' επέκταση και τις συμπεριφορές των άλλων παιδιών στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Ο Τσιάκαλος (2000β: 105) υποστηρίζει ότι «οι άνθρωποι προβαίνουν σε κατηγοριοποιήσεις άλλων ανθρώπων, τους εντάσσουν σε ομάδες και προσάπτουν στα μέλη των ομάδων συγκεκριμένες ιδιότητες, ικανότητες, δυνατότητες και συμπεριφορές». Αυτή η συμπεριφορά για κατηγοριοποίηση είναι μια έμφυτη τάση, είναι η αντιληπτική αιτιολόγηση για την κατάταξη των ατόμων σε μια συγκεκριμένη ομάδα (Ιωαννίδου- Johnson, 1998).

Μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη, εξετάστηκε το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών και μαθητριών μέσα στο πλαίσιο της τάξης ως κοινωνικής ομάδας και θα επιχειρηθεί να αναδειχθούν:

1. Ποια είναι η σχέση του μαθητή με τα άλλα μέλη της ομάδας.
2. Ποια είναι η σχέση των μελών της ομάδας-τάξης σε σχέση με το μαθητή.
3. Ποια είναι η σχέση του μαθητή με την ομάδα συνολικά.
4. Η ανταπόκριση του μαθητή προς αυτούς που τον επιλέγουν θετικά ή αρνητικά.

Τα ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν δεν επιδέχονται διαφορετική ερμηνεία από τα παιδιά, ο δε στόχος ήταν να τα ωθήσω να εκφράσουν αυθόρμητα το συναίσθημα τους για άλλα παιδιά. Στο 2ο ερώτημα γίνεται η χρήση ενός αρνητικού κριτηρίου («Με ποιον συμμαθητή σου η συμμαθήτρια δεν θα ήθελες να κάθεται μαζί στον ίδιο θρανίο;»). Παρότι αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα αρνητικών κριτηρίων για

τη διάγνωση της ομάδας-τάξης, η χρήση τους αποτέλεσε θέμα προβληματισμού, γιατί η χρήση τέτοιων κριτηρίων απαιτεί ευαισθησία εκ μέρους του ερευνητή και εμπιστοσύνη μεταξύ παιδιών και ερευνητή. Εφόσον έχει δημιουργηθεί η αμοιβαιότητα των εμπλεκομένων και ληφθούν προληπτικά μέτρα, τότε μόνο μπορούμε να προβλέψουμε και να αποφύγουμε τις δυσάρεστες συνέπειες. Σε αυτή την περίπτωση επιχείρησα να διασφαλίσω ευνοϊκό κλίμα με τους μαθητές και τους τόνισα ότι η έκφραση αρνητικών ή θετικών επιλογών δεν θα έχει καμιά συνέπεια είτε σε αυτόν που κάνει την επιλογή είτε στους επιλεγόμενους. Για τους παραπάνω λόγους και για να υπάρχει πλήρης εχεμύθεια συμφωνήσαμε να μην καταγραφούν τα ονόματα των μαθητών και μαθητριών στα ερωτηματολόγια. Έτσι συμβόλισα τα αγόρια με Α και ένα νούμερο π. χ Α1, Α2 κ. κλπ και τα κορίτσια αντίστοιχα με Κ1, Κ2, κλπ. Στα δύο άλλα ερωτήματα (1 & 3) γίνεται χρήση θετικού κριτηρίου (1^ο ερώτημα: «Με ποιους συμμαθητές σου ή συμμαθήτριες θα ήθελες να κάθεται στο ίδιο θρανίο;», 3^ο ερώτημα: «Ποιους συμμαθητές σου ή συμμαθήτριες έχεις φίλους;»).

Στο 1ο ερώτημα η γενική εικόνα του πρώτου κοινωνιογράμματος δείχνει μια διαχωριστική ζώνη κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, καθότι διακρίνονται μόνο 2 διαφυλικές επιλογές από το αγόρι Α9 (το οποίο είναι ο μαθητής με αυτισμό) το οποίο επιλέγει τις μαθήτριες Κ3 και Κ1. Η διαχωριστική ζώνη έχει ως συνέπεια το σχηματισμό 2 υπό-ομάδων ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Στην ομάδα των κοριτσιών σχηματίζονται 24 εν δυνάμει ζεύγη, στα οποία υπάρχουν 6 αμοιβαίες προτιμήσεις, ποσοστό 25% και στην ομάδα των αγοριών υπάρχουν 22 εν δυνάμει ζεύγη, οι δε αμοιβαίες προτιμήσεις είναι 7, ποσοστό 31,8%, στο σύνολο των επιλογών.

Στο 3ο ερώτημα, παρατηρούμε την ίδια διαχωριστική ζώνη κοινωνικών σχέσεων (κοινωνιόγραμμα 3) ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, καθότι για ακόμη μια φορά διακρίνονται μόνο 2 διαφυλικές επιλογές από το αγόρι Α9 (το παιδί με αυτισμό) το οποίο επιλέγει τα κορίτσια Κ3 και Κ7. Έτσι, έχουμε και εδώ ως συνέπεια τον σχηματισμό 2 υπό-ομάδων ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Στην ομάδα των κοριτσιών οι αμοιβαίες προτιμήσεις αποτελούν το ποσοστό 25%, καθώς από τα 24 εν δυνάμει ζεύγη οι αμοιβαίες προτιμήσεις είναι 6. Στην ομάδα των αγοριών, από τα 22 εν δυνάμει ζεύγη οι αμοιβαίες προτιμήσεις είναι 6, δηλαδή ποσοστό 27,3% στο σύνολο των επιλογών.

Στο 2ο ερώτημα υπάρχουν 44 αρνητικές επιλογές οι οποίες κατανέμονται ανάμεσα σε διάφορα αγόρια και κορίτσια της τάξης. Στο κοινωνιόγραμμα 2 είναι εμφανής η διασπορά των αρνητικών επιλογών• ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, καθώς εμφανίζονται 28 αρνητικές επιλογές, ποσοστό 63,6%. Τα μεν κορίτσια συγκεντρώνουν 13 αρνητικές επιλογές από τα αγόρια, ποσοστό 29,5% επί του συνόλου των αρνητικών διαφυλικών επιλογών τα δε αγόρια 15 αρνητικές επιλογές ποσοστό 34,1%.

3.2 Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗ ΤΑΞΗ

Σύμφωνα με τα κοινωνιογράμματα 1,2 και 3 συμπεραίνουμε ότι:

A) Οι σχέσεις του μαθητή προς τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες δείχνουν ότι:

- Ο μαθητής με αυτισμό δείχνει συμπάθεια ως προς τις μαθήτριες K3, K1 και το μαθητή A4 για να καθίσουν στο ίδιο θρανίο

- Απορρίπτει τους μαθητές A1 και A7

- Επιλέγει για φίλους του τις μαθήτριες K3, K7 και τον μαθητή A7

B) Οι επιλογές της ομάδας-τάξης ως προς το μαθητή δείχνουν ότι:

- Ο μαθητής με αυτισμό επιλέγεται από το αγόρι A6 για να καθίσουν μαζί στο ίδιο θρανίο

- Κανένας μαθητής δεν τον απορρίπτει

- Επιλέγεται από το αγόρι A6 ως φίλος του

Γ) Η σχέση του μαθητή και της ομάδας συνολικά διαμορφώνεται ως εξής:

- Διαμορφώνει 3 ζεύγη συμπάθειας (K3, A4, K1) χωρίς ανταπόκριση

- Ανήκει στην υπό-ομάδα των μαθητών που έχουν τις λιγότερες αρνητικές επιλογές αλλά και τις λιγότερες θετικές (καμία αρνητική επιλογή και μόνο 1 θετική)

- Θεωρεί 3 παιδιά ως φίλους του (K3, K7, A6) και δέχεται ανταπόκριση μόνο από τον A6.

Τα ποσοτικά δεδομένα του 1ου, 2ου και 3ου κοινωνιογράμματος δείχνουν ότι ο μαθητής αγνοείται από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας-τάξης. Πρόθεσή μας δεν είναι να προσδώσουμε στο μαθητή οποιονδήποτε χαρακτηρισμό εφόσον θεωρείται πως το συναίσθημα που βιώνει είναι απορριπτικό. Πρέπει να επισημάνουμε ότι αγνοημένα είναι εκείνα τα παιδιά τα οποία, ενώ δεν θεωρούνται αντιπαθητικά, αγνοούνται από την πλειονότητα των συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα να μένουν χωρίς φίλους (Hymel & Asher, 1977· Williams & Asher, 1987). Στην κοινωνιομετρία, αγνοημένα είναι τα παιδιά τα οποία δέχονται ελάχιστες αρνητικές επιλογές αλλά και λίγες θετικές, δεν βιώνουν έντονα αρνητικά συναισθήματα, όπως μοναξιά και κατάθλιψη (Coie & Kupersmidt, 1983· Asher & Coie, 1990), δεν θεωρούνται αντιπαθητικά και συνήθως δεν καταφέρνουν να συνάψουν φιλικές σχέσεις (Coie, 1990). Τα παιδιά αυτά είναι οπωσδήποτε κοινωνικά απομονωμένα, ωστόσο επικρατεί η άποψη ότι δεν ανήκουν στα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο (Coie & Kupersmidt, 1983· Asher & Coie, 1990), αλλά ούτε και παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα στη μελλοντική τους ζωή (Parker & Asher, 1985).

Βέβαια, στη προκειμένη περίπτωση δεν πρέπει να ξεχνάμε και το γεγονός πως πρόκειται για ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του αυτισμού είναι η αυτιστική μοναχικότητα. Τα αυτιστικά άτομα δεν αναζητούν συντροφιά και η ικανότητα τους να κάνουν φίλους συνομηλίκους τους είναι αισθητά μειωμένη. Έτσι, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το κοινωνιόγραμμα ταιριάζουν με τα χαρακτηριστικά του αυτισμού.

3.3 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στο διάλειμμα, το υπό παρατήρηση παιδί ήταν μόνο αυτό της παράλληλης στήριξης. Η παρατήρηση χωρίστηκε σε πεντάλεπτα. Κάθε μέρα παρατηρούσα τον μαθητή για έξι συνολικά πεντάλεπτα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Επομένως, σε κάθε φάση των παρατηρήσεων παρατήρησα τον μαθητή για $6 \times 3 = 18$ συνολικά πεντάλεπτα και όλες τις φάσεις των παρατηρήσεων παρατήρησα τον μαθητή για $18 \times 3 = 54$ συνολικά πεντάλεπτα. Παρακάτω παρατηρούμε τους πίνακες με τα ποσοτικά στοιχεία για κάθε τομέα της παρατήρησης. Οι αριθμοί αντιπροσωπεύουν την καταγραφή των στιγμών (σε πεντάλεπτα) που εκδηλώθηκε η αντίστοιχη συμπεριφορά.

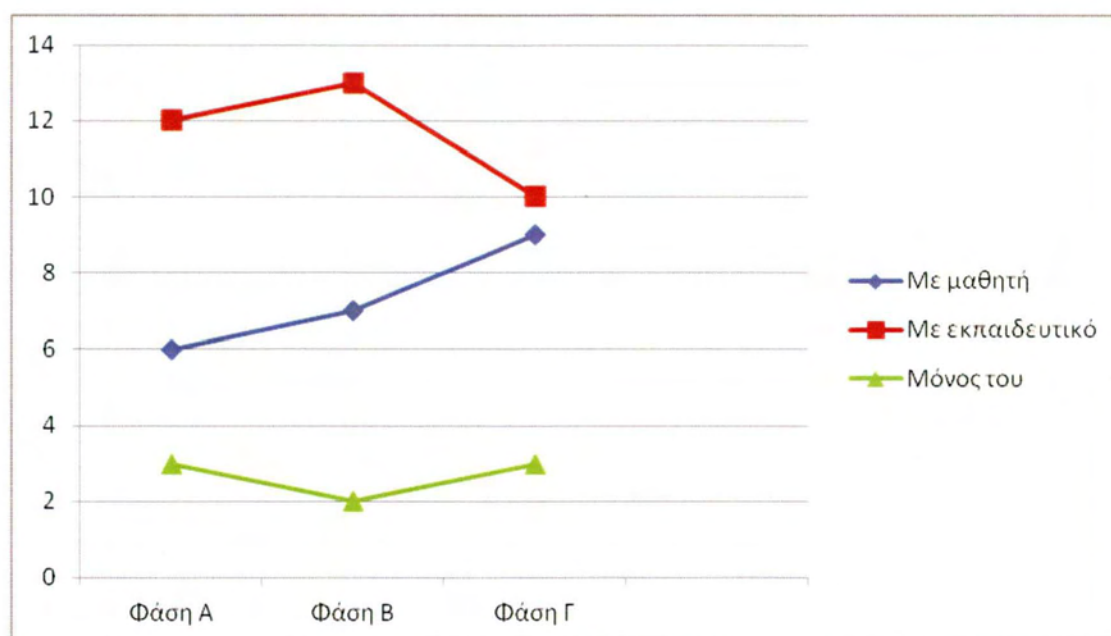
Πίνακας 1. Αλληλεπίδραση στο διάλειμμα

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ			
	Με παιδί	Με εκπαιδευτικό	Μόνος του
Φάση Α	6	12	3
Φάση Β	7	13	2
Φάση Γ	9	10	3
Άθροισμα	22	35	8
Μέσος Όρος	7,3	11,7	2,7
Τυπική απόκλιση	1,53	1,53	0,58
Ποσοστό	33,8%	53,8%	12,3%

Παρατηρούμε ότι από τα 54 συνολικά πεντάλεπτα των παρατηρήσεων ο μαθητής αλληλεπιδρά με κάποιο άλλο μαθητή 22 συνολικά φορές (33,8%), με κάποιον εκπαιδευτικό 35 φορές (53,8%), ενώ είναι μόνος του για 8 συνολικά πεντάλεπτα (12,3%). Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να τονίσω πως από τις 35 συνολικά φορές που ο μαθητής αλληλεπιδρά με κάποιον εκπαιδευτικό τα 34 πεντάλεπτα αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης ενώ μόνο το 1 πεντάλεπτο αλληλεπιδρά με κάποιον άλλο εκπαιδευτικό. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι ο μέσος όρος αλληλεπίδρασής του με άλλο παιδί είναι 7,3 πεντάλεπτα με τυπική απόκλιση 1,53, με εκπαιδευτικό είναι 11,7 πεντάλεπτα με τυπική απόκλιση 1,53 ενώ μόνος του είναι 2,7 πεντάλεπτα με τυπική απόκλιση 0,58.

Επιπλέον, από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα πεντάλεπτα κατά τα οποία ο μαθητής αλληλεπιδρά με άλλο παιδί αυξάνονται ανάλογα με την φάση παρατηρήσεων. Συνολικά την πρώτη φάση των παρατηρήσεων αλληλεπίδρασε με άλλο παιδί 6 από τα 18 πεντάλεπτα, την δεύτερη τα πεντάλεπτα αυξήθηκαν σε 7 και την τρίτη σε 9. Όσον αφορά την αλληλεπίδραση με κάποιο εκπαιδευτικό παρατηρούμε αυξομειώσεις στα πεντάλεπτα κατά την διάρκεια των φάσεων. Συγκεκριμένα, την πρώτη φάση των παρατηρήσεων βρισκόταν μαζί με εκπαιδευτικό για 12 από τα 18 πεντάλεπτα, την δεύτερη φάση αυξήθηκαν σε 13 ενώ την τρίτη φάση μειώθηκαν σε 10. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να επισημάνω πως κάποια πεντάλεπτα ο μαθητής αλληλεπιδρούσε ταυτόχρονα με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και με κάποιο άλλο παιδί. Τέλος, παρατηρούμε ότι τα πεντάλεπτα που βρίσκεται μόνος του ο μαθητής είναι τα ίδια σε όλες τις φάσεις με

μια μικρή διαφορά τη δεύτερη φάση. Για την ακρίβεια την πρώτη και την τρίτη φάση των παρατηρήσεων τα πεντάλεπτα κατά τα οποία είναι μόνος είναι συνολικά 3 ενώ τη δεύτερη είναι 2. Ως γενική εκτίμηση από τον Πίνακα 1 φαίνεται ότι ο μαθητής με αυτισμό προτιμά να αλληλεπιδρά στα διαλείμματα περισσότερο με έναν εκπαιδευτικό, λιγότερο με κάποιον άλλο μαθητή και είναι ελάχιστες οι στιγμές που επιθυμεί να είναι μόνος του. Στο παρακάτω διάγραμμα απεικονίζονται οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή και οι φάσεις παρατήρησης. Ως αλληλεπίδραση θεωρείται είτε η αλληλεπίδραση που προέκυψε με δική του πρωτοβουλία ή με πρωτοβουλία των άλλων.



Διάγραμμα 1. Αλληλεπίδραση στο διάλειμμα

Πίνακας 2. Συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια

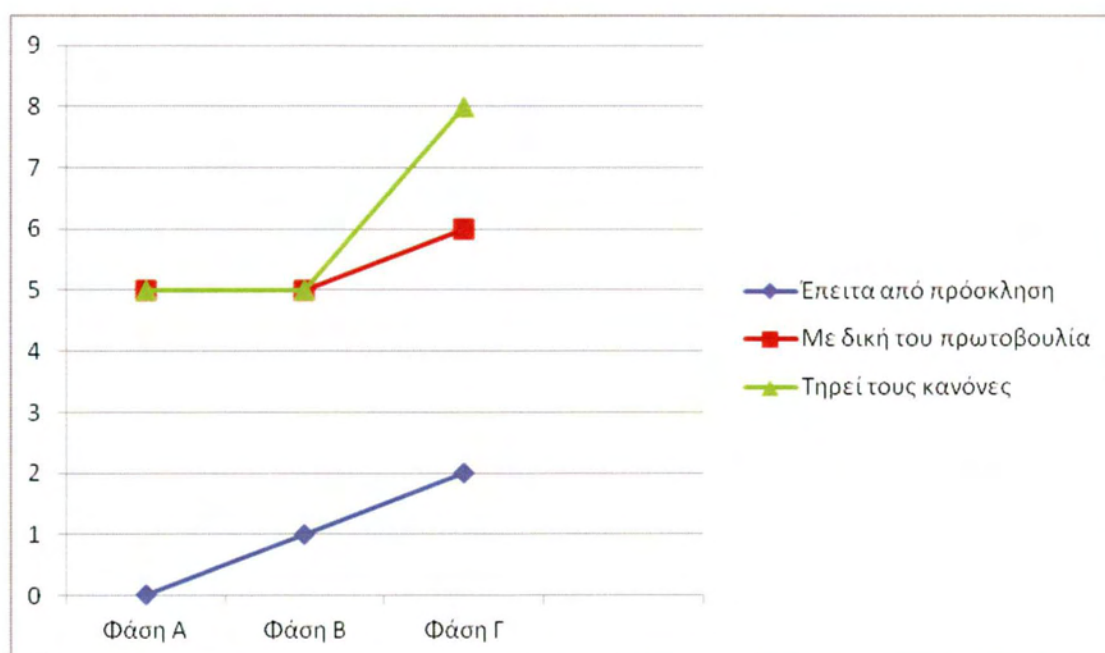
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΟΜΑΔΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ			
	Έπειτα από πρόσκληση	Με δική του πρωτοβουλία	Τηρεί τους κανόνες
Φάση Α	0	5	5
Φάση Β	1	5	5
Φάση Γ	2	6	8
Άθροισμα	3	16	18
Μέσος Όρος	1	5,3	6
Τυπική απόκλιση	1	0,57	1
Ποσοστό	6,7%	35,5%	94,7%

Παρατηρούμε ότι από τα 45 συνολικά πεντάλεπτα των παρατηρήσεων στο διάλειμμα, τα 3 (6,7%) μόνο συμμετείχε σε ομαδικό παιχνίδι έπειτα από πρόσκληση, ενώ από τα 19 συνολικά πεντάλεπτα που συμμετείχε σε παιχνίδι τα 18 (94,7%) τηρεί τους κανόνες του παιχνιδιού. Επομένως, ο μέσος όρος των πεντάλεπτων που συμμετέχει σε ομαδικό παιχνίδι έπειτα από πρόσκληση είναι 1 πεντάλεπτο με τυπική απόκλιση 1, με δική του πρωτοβουλία είναι 5,3 πεντάλεπτα με τυπική απόκλιση 0,57 και τηρεί τους κανόνες κατά μέσο όρο 6 πεντάλεπτα με τυπική απόκλιση 1.

Παρατηρούμε ακόμη πως κατά την διάρκεια της πρώτης φάσης των παρατηρήσεων ο μαθητής δεν δέχεται καμία πρόσκληση για ομαδικό παιχνίδι, στην δεύτερη φάση δέχεται μόνο 1 και στην τρίτη 2. Αντίστοιχα τις 2 πρώτες φάσεις των παρατηρήσεων ο μαθητής 5 πεντάλεπτα συμμετέχει σε ομαδικό παιχνίδι έπειτα από δική του πρωτοβουλία ενώ την τρίτη φάση των παρατηρήσεων συμμετέχει 6 πεντάλεπτα με δική του πρωτοβουλία. Από τα ποιοτικά δεδομένα της παρατήρησης φαίνεται πως ο μαθητής προτιμά μαθητές μικρότερης ηλικίας για τα ομαδικά παιχνίδια καθώς επίσης και όλες οι φορές που δέχτηκε πρόσκληση να παίξει ένα ομαδικό παιχνίδι ήταν από μαθητές μικρότερης ηλικίας. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφέρω πως κατά την διάρκεια της πρώτης φάσης των παρατηρήσεων όταν ο μαθητής ήθελε να παίξει ένα ομαδικό παιχνίδι «απαιτούσε» από τους υπόλοιπους μαθητές να παίξουν μαζί του και επέβαλε τους δικούς του κανόνες. Το ίδιο συνέβη και στα 3 από τα 5 πεντάλεπτα της δεύτερης φάσης. Στα μισά της δεύτερης φάσης και στην Τρίτη φάση ο μαθητής ζητούσε με πιο όμορφο τρόπο από κάποια παιδιά να παίξουν μαζί του και αποδεχόταν την άρνησή τους. Αυτή η αλλαγή συνέβη κυρίως

λόγω της ειδικούς παιδαγωγού, η οποία καθοδηγούσε τον μαθητή για το πώς να ζητήσει από τους υπόλοιπους μαθητές να παίξουν μαζί του.

Όσον αφορά την τήρηση των κανόνων παρατηρούμε ότι κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης ο μαθητής τηρεί τους κανόνες και τις 5 φορές που συμμετέχει σε ομαδικό παιχνίδι. Αυτό βέβαια, οφείλεται όπως αναφέρθηκε παραπάνω στο γεγονός πως όταν ζητούσε ο ίδιος από παιδιά να παίξουν μαζί του προσπαθούσε να επιβάλει τους δικούς του κανόνες. Στην δεύτερη φάση των παρατηρήσεων 6 φορές που συμμετείχε σε ομαδικό παιχνίδι τις 5 φορές φάνηκε να τηρεί τους κανόνες όσες δηλαδή ήταν οι φορές που με δική του πρωτοβουλία ξεκίνησε ένα ομαδικό παιχνίδι. Τέλος, στη τελευταία φάση των παρατηρήσεων από τις 8 φορές που συμμετείχε σε ομαδικό παιχνίδι τήρησε τους κανόνες και τις 8.



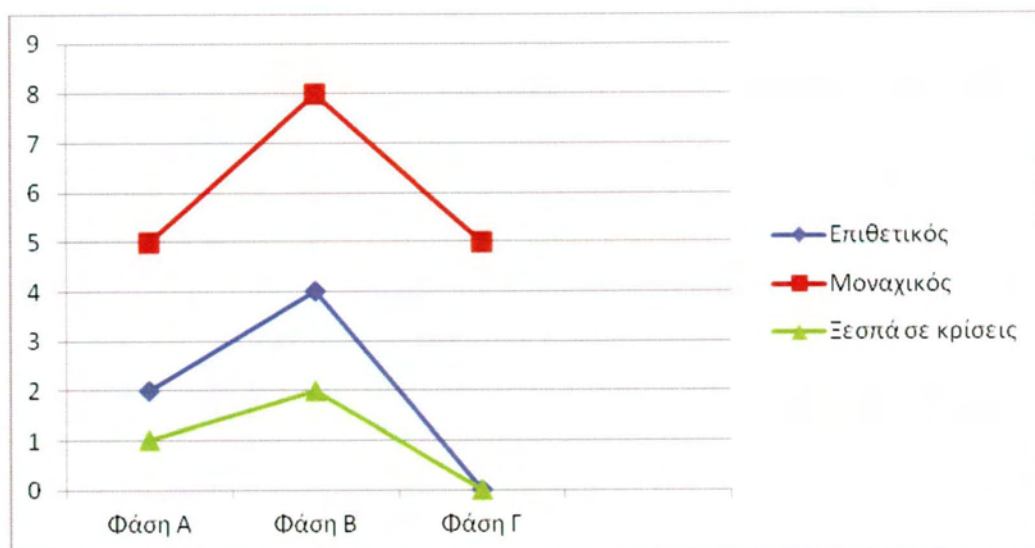
Διάγραμμα 2. Συμμετοχή σε παιχνίδια

Πίνακας 3. Ψυχοσυναισθηματική κατάσταση

ΨΥΧΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ			
	Επιθετικός	Μοναχικός	Ξεσπά σε κρίσεις
Φάση Α	2	5	1
Φάση Β	4	8	2
Φάση Γ	0	5	0
Άθροισμα	8	18	3
Μέσος Όρος	2	6	1
Τυπική απόκλιση	2	1,15	1
Ποσοστό	17,8%	40%	6,7%

Όσον αφορά την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του μαθητή παρατηρούμε ότι από τα συνολικά 45 πεντάλεπτα των παρατηρήσεων τα 8 (17,8%) ήταν επιθετικός, τα 32 (71,1%) μοναχικός ενώ μόνο 3(6,7%) πεντάλεπτα ξέσπασε σε κρίσεις. Κατά μέσο όρο λοιπόν, 2 πεντάλεπτα ήταν επιθετικός κάθε φορά με τυπική απόκλιση 2, 10,6 πεντάλεπτα ήταν μοναχικός με τυπική απόκλιση 1,15 και 1 πεντάλεπτο ξέσπασε σε κρίση την κάθε φορά. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί πως με τον όρο μοναχικός δεν εννοούμε τις φορές που βρισκόταν μόνος στο προαύλιο αλλά το συναίσθημα του μοναχικού. Έτσι ως μοναχικός σημειώθηκε, ακόμη και κάποιες φορές που ενώ είχε αλληλεπίδραση με την ειδική παιδαγωγό, εκείνος ήθελε να είναι μόνος του. Για παράδειγμα, υπήρξαν στιγμές που βρέθηκε στο πίσω μέρος του προαυλίου και η ειδική παιδαγωγός βρισκόταν μαζί του χωρίς αυτός να της δίνει σημασία.

Παρατηρούμε ακόμη ότι την πρώτη φάση υπήρξε επιθετικός 2 φορές και ξέσπασε σε κρίση μια φορά, τη δεύτερη φάση ήταν επιθετικός 4 πεντάλεπτα και ξέσπασε σε κρίση 2 πεντάλεπτα, ενώ στην τελευταία φάση δεν ήταν επιθετικός ούτε ξέσπασε σε κρίσεις. Ακόμη την πρώτη και την τρίτη φάση των παρατηρήσεων ήταν μοναχικός για 10 από τα 18 συνολικά πεντάλεπτα ενώ στην δεύτερη φάση τα πεντάλεπτα αυτά αυξήθηκαν σε 12. Παρακάτω παρατηρούμε και το διάγραμμα που απεικονίζει την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του μαθητή σε κάθε φάση παρατήρησης.



Διάγραμμα 3. Ψυχοσυναισθηματική κατάσταση

Πίνακας 4. Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού

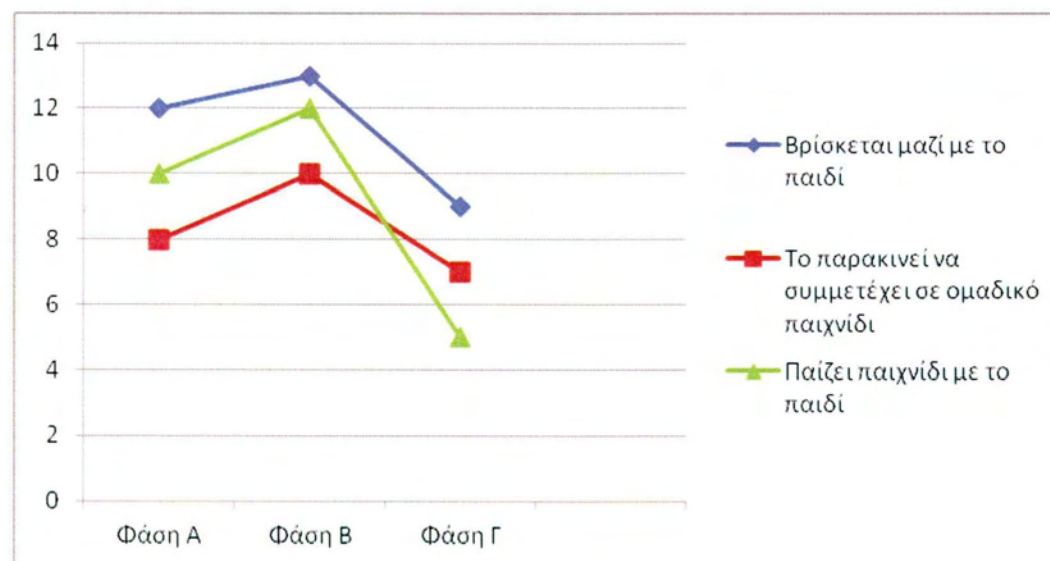
ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ			
	Βρίσκεται μαζί με το παιδί	Το παρακινεί να συμμετέχει σε ομαδικό παιχνίδι	Παίζει μαζί με το παιδί
Φάση Α	12	8	10
Φάση Β	13	10	12
Φάση Γ	9	7	5
Άθροισμα	34	25	27
Μέσος Όρος	11,3	8,3	9
Τυπική απόκλιση	2,09	1,53	3,6
Ποσοστό	75,5%	55,5%	60%

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε τον ρόλο του ειδικού παιδαγωγού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Από τα 45 συνολικά πεντάλεπτα της παρατήρησης τα 34 (75,5%) βρίσκεται μαζί με το παιδί με μέσο όρο 11.3 πεντάλεπτα την κάθε φάση και τυπική απόκλιση 2,09, τα 25 (55,5%) πεντάλεπτα παρακινεί το παιδί να

συμμετέχει σε ομαδικό παιχνίδι με μέσο όρο 8,3 πεντάλεπτα στην κάθε φάση και τυπική απόκλιση 1,53 και παίζει μαζί με το παιδί για 27 (60%) πεντάλεπτα με μέσο όρο 9 πεντάλεπτα κάθε φορά και τυπική απόκλιση 3,6. Μέσα από τη σύγκριση του Πίνακα 4 με τον Πίνακα 1, παρατηρούμε ότι η αλληλεπίδραση του παιδιού στα διαλείμματα με έναν εκπαιδευτικό έρχεται σε συνάρτηση με τον ειδικό παιδαγωγό που βρίσκεται συνεχώς μαζί του στα διαλείμματα.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης των παρατηρήσεων ο ειδικός παιδαγωγός βρισκόταν μαζί με το παιδί για 12 πεντάλεπτα, το παρακίνησε σε παιχνίδι 8 πεντάλεπτα και έπαιζε μαζί με το παιδί για 12 συνολικά πεντάλεπτα. Παρατηρούμε κατά την δεύτερη φάση των παρατηρήσεων αυξήθηκε τόσο ο χρόνος που βρίσκεται μαζί με το παιδί σε 13 πεντάλεπτα, όσο και οι φορές που το παρακίνησε να συμμετέχει σε παιχνίδι σε 10 και τα πεντάλεπτα που έπαιζε με το μαθητή σε 12. Στην τρίτη και τελευταία φάση των παρατηρήσεων τα πεντάλεπτα που βρίσκεται με το παιδί μειώθηκαν σε 9, αυτά που το παρακινεί να συμμετέχει σε παιχνίδι μειώθηκαν σε 7 και αυτά κατά τα οποία παίζει μαζί με το παιδί μειώθηκαν σε πέντε. Τα παραπάνω απεικονίζονται και στο παρακάτω διάγραμμα.

Διάγραμμα 4. Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού



3.4 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

Με βάση τους παραπάνω τομείς και παρατηρώντας τα ποσοτικά στοιχεία για τον καθένα καθώς και τα διαγράμματα που προέκυψαν μπορούμε να βγάλουμε κάποια γενικά συμπεράσματα σχετικά με την παρατήρηση στο διάλειμμα.

Όπως παρατηρούμε στον τομέα της αλληλεπίδρασης τα πεντάλεπτα που ο μαθητής αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό μειώνονται όσο περνούν οι φάσεις παρατήρησης και αντίθετα αυξάνονται τα πεντάλεπτα κατά τα οποία αλληλεπιδρά με άλλους μαθητές. Δεν παρατηρούμε βέβαια κάποια μεγάλη διαφορά και αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι ο μαθητής έχει ως σημείο αναφοράς τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και τον αναζητά σίγουρα σε κάθε διάλειμμα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1. Γι αυτό άλλωστε και όπως προανέφερα, κάποια από τα πεντάλεπτα που ο μαθητής αλληλεπιδρά με άλλους συμμαθητές το κάνει με την ταυτόχρονη παρουσία του ειδικού παιδαγωγού. Όσον αφορά τα πεντάλεπτα κατά τα οποία ο μαθητής είναι μόνος του είναι τα ίδια και στις 3 φάσεις με μια μικρή διαφορά κατά την δεύτερη φάση των παρατηρήσεων. Η μοναχικότητα άλλωστε είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του αυτισμού γι' αυτό και οι παραπάνω παρατηρήσεις ταιριάζουν στην αυτιστική προσωπικότητα.

Μικρή αύξηση παρατηρούμε ακόμη και στις φορές που ο μαθητής δέχτηκε πρόσκληση από άλλα παιδιά για παιχνίδι. Ενώ στην πρώτη φάση των παρατηρήσεων κανένας μαθητής δεν τον πλησίασε για να παίξει μαζί του στις επόμενες φάσεις φαίνεται ότι υπήρξαν φορές που άλλοι μαθητές του πρότειναν να παίξουν. Ένας λόγος που συνέβη αυτό είναι ίσως η παρέμβαση της ειδικής παιδαγωγού και η οργάνωση μιας εκδήλωσης κατά την οποία έκανε μια παρουσίαση στους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και την αναγκαιότητα της ένταξής τους. Ακόμη, σε οποιαδήποτε περιστατικά επίθεσης ή εκδηλώσεων φόβου των υπόλοιπων μαθητών απέναντι στον μαθητή με αυτισμό, η παρέμβαση της ειδικής παιδαγωγού ήταν καίρια και αποτελεσματική. Σύμφωνα με την ίδια, κάθε φορά που παρουσιάζονταν ένα τέτοιο φαινόμενο, έκανε συζήτηση με το μαθητή που εκδήλωνε φόβο ή επίθεση και τον παρότρυνε να περάσει λίγο χρόνο με τον μαθητή της παράλληλης στήριξης για να καταλάβει πως δεν είναι και τόσο διαφορετικός από τον ίδιο. Ακόμη, παρατηρούμε μια μικρή αύξηση κατά την τελευταία φάση των

παρατηρήσεων στις φορές που ο μαθητής συμμετέχει σε ομαδικό παιχνίδι έπειτα από δική του πρωτοβουλία. Η διαφορά εδώ όμως όπως προαναφέρθηκε δεν είναι τόσο ποσοτική όσο ποιοτική, καθώς διαφέρει ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζει τα υπόλοιπα παιδιά για να παίξει. Ενώ στις αρχικές παρατηρήσεις ο μαθητής γίνονταν απαιτητικός και πιεστικός όταν ήθελε να παίξει ένα παιχνίδι, στις τελικές παρατηρήσεις έμαθε να ζητάει ευγενικά από τα άλλα παιδιά να παίξουν μαζί του και να δέχεται ευκολότερα την τυχόν άρνηση τους.

Όσον αφορά την τήρηση κανόνων, παρατηρούμε και εδώ μια μικρή διαφορά ανάμεσα στις φάσεις. Όπως προανέφερα, στις αρχικές μου παρατηρήσεις ο μαθητής με την παράλληλη στήριξη ήταν σε θέση να τηρεί τους κανόνες που θέσπιζε ο ίδιος για ένα παιχνίδι αλλά δυσκολευόταν να τηρεί τους κανόνες που του έλεγαν άλλοι. Στις τελευταίες παρατηρήσεις αυτό άλλαξε και προσαρμόστηκε και τις 2 φορές που κάποιοι άλλοι μαθητές του πρότειναν να συμμετέχει στο παιχνίδι τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του μαθητή καθώς παρατηρούμε μια αύξηση στη δεύτερη φάση των παρατηρήσεων τόσο στην επιθετικότητα όσο και στις κρίσεις και τη μοναχικότητα. Η δασκάλα της τάξης, μέσα από τη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε στην Τρίτη φάση της παρατήρησης αναφέρθηκε στο γεγονός ότι την περίοδο από Μάρτιο έως και αρχές Απριλίου ο μαθητής παρουσίασε πολλές εξάρσεις στη συμπεριφορά του, δυσκολία συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος καθώς και αρκετές ψυχοσυναισθηματικές κρίσεις τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και στα διαλείμματα. Το γεγονός αυτό, τόσο η ειδική παιδαγωγός όσο και η δασκάλα της τάξης το αποδίδουν στην προεφηβική φάση στην οποία βρίσκεται ο μαθητής. Ένας άλλος λόγος θα μπορούσε να είναι ότι σε αυτή τη φάση του σχολικού έτους τα περισσότερα παιδιά με ή χωρίς δυσκολίες παρουσιάζουν αυξημένη κόπωση και αυτό στα παιδιά με αυτισμό εκδηλώνεται με έξαρση των συμπτωμάτων τους. Συχνά παρατηρείται και στα παιδιά με αυτισμό σε αυτή τη χρονική στιγμή μια «καμπή» στη συμπεριφορά τους. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός παρατηρεί: «Υπήρξαν στιγμές που αναγκάστηκα να τον βγάλω από την τάξη για να ηρεμήσει, γιατί εμπόδιζε την ροή του μαθήματος και ενοχλούσε τους συμμαθητές του». Αυτή η ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση αντικατοπτρίζεται και στη συμπεριφορά του στα διαλείμματα κατά την διάρκεια των παρατηρήσεων. Ο μαθητής ήταν περισσότερο μοναχικός σε σχέση με τις πρώτες παρατηρήσεις, δεν ήθελε να παίξει με άλλα παιδιά, όσο και αν τον παρακινούσε η

ειδική παιδαγωγός. Ακόμη, παρουσίασε επιθετικές συμπεριφορές- για παράδειγμα κυνηγούσε να χτυπήσει ένα παιδί με το βιβλίο του γιατί του είπε ότι 'τον περνάει στο τρέξιμο'- αλλά και περισσότερες κρίσεις όπως φωνές και κλάματα που συνοδεύονταν από στερεοτυπικές κινήσεις.

Η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του μαθητή στη δεύτερη φάση των παρατηρήσεων φαίνεται να επηρεάζει και τον ρόλο του ειδικού δασκάλου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων καθώς βρίσκεται περισσότερη ώρα δίπλα στο μαθητή και τον παρακινεί περισσότερο να συμμετέχει σε κάποιο παιχνίδι, καθώς ο μαθητής δεν δείχνει ενδιαφέρον να παίξει με άλλους συμμαθητές του. Η ειδική παιδαγωγός ακόμη, προσπαθούσε να τον ηρεμεί όταν πάθαινε κρίσεις και όταν παρουσίαζε επιθετικές συμπεριφορές. Τέλος, ο ίδιος ο μαθητής φάνηκε να προτιμά να παίζει παιχνίδι μόνο με την ειδική παιδαγωγό και όχι με άλλους μαθητές γι' αυτό και παρατηρούμε αύξηση στις φορές που η εκπαιδευτικός παίζει μόνη της παιχνίδι με το μαθητή.

Την τρίτη και τελευταία φάση των παρατηρήσεων οι ψυχοσυναισθηματικές κρίσεις μειώθηκαν έως και εξαφανίστηκαν. Ο μαθητής είναι πιο ήρεμος και δεν παρουσιάζει καμία κρίση ούτε και επιθετική συμπεριφορά. Μικρή μείωση παρουσιάζεται και στα πεντάλεπτα τα οποία είναι μοναχικός. Ακόμη, η ειδική παιδαγωγός μειώνει τις φορές που βρίσκεται δίπλα του, τον προτρέπει λιγότερες φορές να συμμετέχει σε ομαδικό παιχνίδι- καθώς ο μαθητής φαίνεται να παίρνει μόνος του πρωτοβουλίες και πλησιάζει συμμαθητές του- και παίζει λιγότερο μαζί του. Είναι ακόμη πιθανό πως τα παιδιά με αυτισμό μετά από μια περίοδο ξεκούρασης μετά τις διακοπές του Πάσχα παρουσιάζουν μια συμπεριφορά η οποία αποδίδει την ωρίμανση που έχουν πετύχει κατά τη διάρκεια της χρονιάς με τη βοήθεια των ενταξιακών προγραμμάτων που δέχονται.

Σαν γενικό συμπέρασμα, μπορούμε να πούμε πως ο μαθητής φαίνεται να παρουσίασε πρόοδο στη συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Έμαθε να ζητάει και όχι να απαιτεί αυτό που θέλει, να τηρεί τους κανόνες που θέτουν οι συμμαθητές του, να κοινωνικοποιείται περισσότερο και χωρίς τη βοήθεια της ειδικής παιδαγωγού. Βέβαια, δεν έχει ανεξαρτητοποιηθεί πλήρως από την ειδική παιδαγωγό και ούτε κάτι τέτοιο είναι εφικτό καθώς για κείνον η ειδική δασκάλα είναι το σημείο αναφοράς του. Σε κάθε διάλειμμα την ψάχνει και της ζητάει να βρίσκεται μαζί του. Όταν εκείνη δεν το κάνει προσπαθεί να της τραβήξει την προσοχή με διάφορους

τρόπους. Ακόμη και όταν παίζει με άλλους συμμαθητές του, ζητάει να συμμετέχει και εκείνη στο παιχνίδι. Ακόμη, δεν φαίνεται να μειώθηκε αισθητά ο χρόνος που περνάει μόνος του στο διάλειμμα. Πολλές φορές κρύβεται στο πίσω μέρος της αυλής ώστε να είναι μόνος ή βαριέται και παρατάει εύκολα ένα ομαδικό παιχνίδι για να παραμείνει μόνος του. Άλλωστε όπως προανέφερα η αυτιστική μοναχικότητα είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του αυτισμού. Γι' αυτό έστω και αυτή η μικρή μείωση που παρατηρήθηκε στη μοναχικότητα του μαθητή μπορεί να θεωρηθεί πρόοδος.

3.5 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στο μάθημα, ο υπό παρατήρηση μαθητής ήταν μόνο αυτός που είχε την παράλληλη στήριξη. Η παρατήρηση χωρίστηκε σε τέταρτα. Κάθε διδακτική ώρα, συνεπώς, χωρίζονταν σε 3 τέταρτα. Παρακολούθησα το παιδί για 5 διδακτικές ώρες τη μέρα (δηλαδή $5 \times 3 = 15$ τέταρτα) και συνολικά 3 ημέρες (δηλαδή $3 \times 15 = 45$ τέταρτα), σε κάθε φάση παρακολούθησης. Επομένως, συνολικά παρακολούθησα το μαθητή για $45 \times 3 = 135$ τέταρτα. Παρακάτω παρατηρούμε τους πίνακες με τα ποσοτικά στοιχεία για κάθε τομέα της παρατήρησης.

Πίνακας 5. Μαθησιακή προσπάθεια

ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ						
	Εργάζεται μόνος	Εργάζεται σε μικρές ομάδες	Εργάζεται στην ολομέλεια	Ολοκληρώνει τις εργασίες του	Παρατάει τις εργασίες του στη μέση	Αρνείται να πραγματοποιήσει την εργασία του
Φάση Α	9	1	35	30	5	10
Φάση Β	10	0	35	23	10	12
Φάση Γ	7	4	34	36	5	2
Άθροισμα	26	5	104	89	20	24
Μέσος Όρος	8,67	1,67	34,67	29,67	6,67	8
Τυπική απόκλιση	1,53	2,08	0,58	6,51	2,89	5,3
Ποσοστό	19,2%	3,7%	77,1%	65,9%	14,8%	17,7%

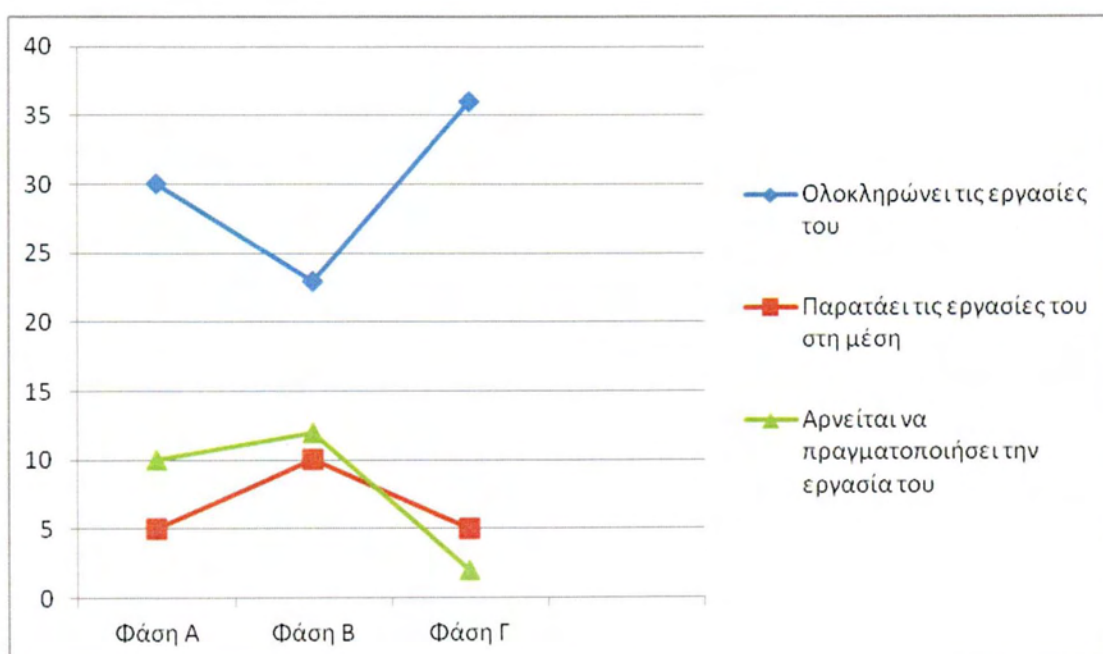
Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε, την πρόοδο του μαθητή στον τομέα της μαθησιακής προσπάθειας κατά τη διάρκεια των τριών φάσεων. Από τα 135 συνολικά τέταρτα παρακολούθησης, τα 26 (19,2%) εργάζεται μόνος (δηλαδή πραγματοποιεί διαφορετική εργασία σε σχέση με την ολομέλεια της τάξης, τα 5 (3,7%) εργάζεται σε μικρές ομάδες και τα 104 (77,1%) εργάζεται με την ολομέλεια της τάξης. Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να επισημάνω πως η δασκάλα της τάξης δεν χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις. Αυτό μπορεί να το καταλάβει κανείς και από τη δομή της τάξης, τα θρανία της οποίας βρίσκονται σε πλήρη στοίχιση το ένα πίσω από το άλλο. Συνεπώς το μεγαλύτερο κομμάτι της διδασκαλίας γίνεται στην ολομέλεια της τάξης. Με βάση αυτά, το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος των παρακολουθήσεων ο μαθητής εργαζόταν με την ολομέλεια, μπορεί να μας δείξει πως είναι αρκετά ενταγμένος μαθησιακά και πάνω κάτω στο ίδιο επίπεδο με τους υπόλοιπους μαθητές.

Παρατηρούμε ακόμη, ότι από τα 135 συνολικά τέταρτα τα 89 (65,9%) ολοκληρώνει τις εργασίες που του έχουν ανατεθεί, τα 20 (14,8%) τις παρατάει στη μέση και τα 24 (17,7%) αρνείται να τις πραγματοποιήσει. Ο λόγος που συνήθως παρατάει μια εργασία στη μέση, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης είναι, είτε γιατί του φαίνεται δύσκολη και πιστεύει πως δεν μπορεί να τη λύσει ή γιατί είναι κουρασμένος. Συνήθως, όμως υπερσχύει ο πρώτος λόγος. Το ίδιο ισχύει και για την άρνηση πραγματοποίησης των εργασιών του. Τις περισσότερες φορές, όταν μια εργασία του φαίνεται δύσκολη αρνείται να την πραγματοποιήσει και ζητάει να ασχοληθεί με κάτι άλλο, κατά κύριο λόγο με τη ζωγραφική του. Σύμφωνα με την ειδική εκπαιδευτικό, μακροπρόθεσμος στόχος είναι ο μαθητής να μη παρατάει μια εργασία από τη πρώτη δυσκολία που θα συναντήσει αλλά να προσπαθεί να τη λύσει όσο μπορεί.

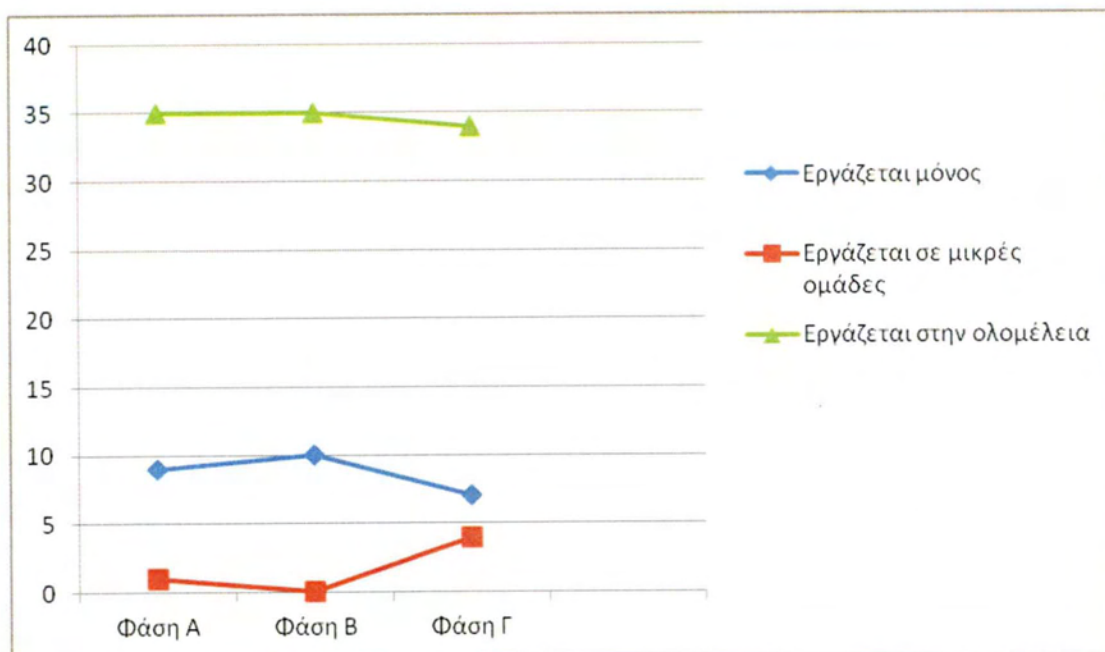
Παρατηρώντας τα δεδομένα κάθε φάσης ξεχωριστά, βλέπουμε μια μεγάλη μείωση στις φορές που παρατάει ή αρνείται να πραγματοποιήσει την εργασία του κατά τη διάρκεια της τελευταίας φάσης των παρατηρήσεων. Αντιθέτως, παρατηρούμε μια αύξηση κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης. Σύμφωνα με τη δασκάλα της τάξης, κατά τη διάρκεια Μαρτίου-Απριλίου, δηλαδή τη περίοδο που πραγματοποιήθηκε η δεύτερη φάση των παρατηρήσεων παρατηρήθηκαν αρκετές εξάρσεις στη συμπεριφορά του μαθητή. Ήταν αρκετές οι φορές που αρνιόταν να πραγματοποιήσει μια εργασία, υποστηρίζοντας είτε πως ήταν πολύ κουρασμένος ή

πως του φαίνονταν πολύ δύσκολη. Η άρνηση αυτή συνοδεύονταν πολλές φορές και από ψυχοσυναισθηματικές κρίσεις, όπως κλάματα και φωνές. Μια φορά μάλιστα η ειδική παιδαγωγός αναγκάστηκε να τον βγάλει έξω από την τάξη με σκοπό να τον ηρεμήσει.

Όσον αφορά τις φορές που ο μαθητής εργάζεται μόνος του, σε μικρές ομάδες ή με την ολομέλεια της τάξης δεν παρατηρούμε ιδιαίτερες διαφορές ανάμεσα στις φάσεις παρατηρήσεων. Η μικρή αύξηση που παρατηρείται στη δεύτερη φάση των παρατηρήσεων στις φορές που ο μαθητής πραγματοποιεί μια διαφορετική εργασία μόνος του οφείλεται στην εξάρσεις που είχε εμφανίσει την περίοδο εκείνη και σύμφωνα με την ειδική παιδαγωγό, φρόντισε να φέρνει συχνότερα διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό για το μαθητή έτσι ώστε να το χρησιμοποιήσει σε περίπτωση που ο μαθητής αρνιόταν να πραγματοποιήσει τις εργασίες που κάνει η ολομέλεια, κάτι που ήταν συχνό φαινόμενο. Στο παρακάτω διάγραμμα απεικονίζονται οι διαφορές ανάμεσα στις φάσεις για τους παραπάνω τομείς.



Διάγραμμα 5. Μαθησιακή προσπάθεια



Διάγραμμα 6. Μαθησιακή προσπάθεια- Εργασίες

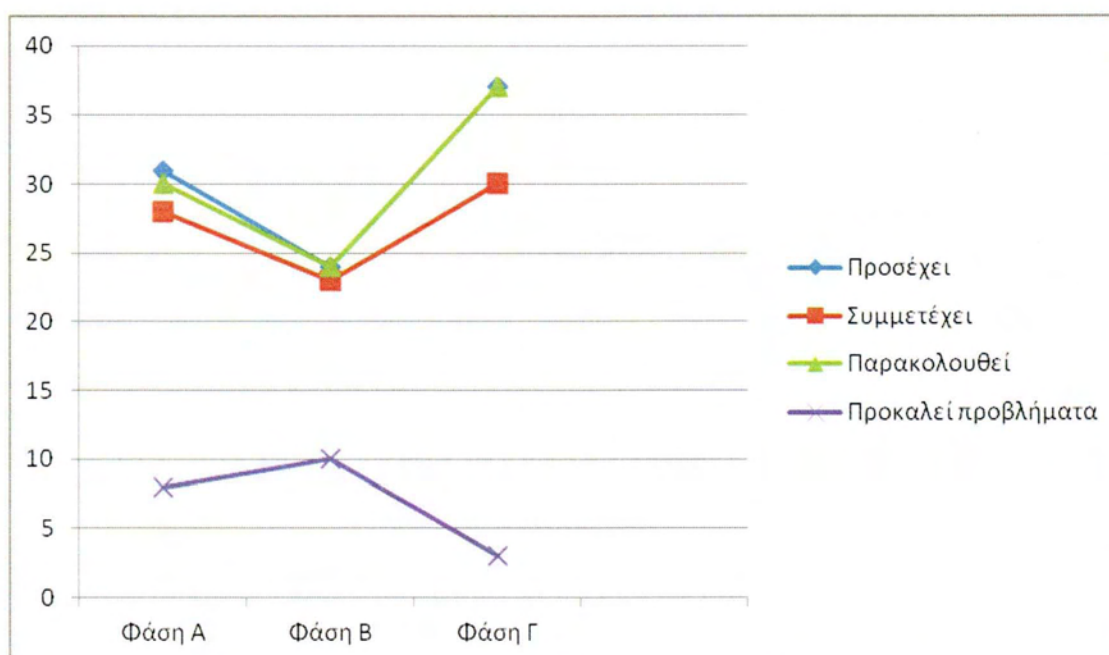
Πίνακας 6. Συμπεριφορά μαθητή

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΗ							
	Προσέχει	Δεν προσέχει	Συμμετέχει	Δεν συμμετέχει	Παρακολουθεί	Δεν παρακολουθεί	Προκαλεί προβλήματα
Φάση Α	31	14	28	17	30	15	8
Φάση Β	24	21	23	22	24	21	10
Φάση Γ	37	8	30	15	37	8	3
Άθροισμα	92	43	81	54	91	44	31
Μέσος όρος	30,67	14,33	27	18	30,33	14,67	10,33
Τυπική απόκλιση	6,51	6,51	3,61	3,61	6,51	6,51	2,52
Ποσοστό	68,1%	31,8%	60%	40%	67,4%	32,6%	23%

Παρατηρώντας τον πίνακα σχετικά με τη συμπεριφορά του μαθητή βλέπουμε πως οι συνολικές φορές που προσέχει και παρακολουθεί είναι σχεδόν διπλάσιες από αυτές που δεν προσέχει και δε παρακολουθεί. Για την ακρίβεια 92 (68,1%) από τα 135 συνολικά τέταρτα προσέχει και 91 (60%) παρακολουθεί ενώ αντίστοιχα 43 (31,8%) δεν προσέχει και 44 (40%) δεν παρακολουθεί. Αλλά και τα συνολικά τέταρτα στα οποία συμμετέχει είναι και αυτά περισσότερα από τα αντίστοιχα που δεν συμμετέχει (81 τέταρτα συμμετέχει και 54 δε συμμετέχει). Με βάση τα παραπάνω νούμερα συμπεραίνουμε πως η γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι αρκετά καλή. Να τονίσουμε εδώ πως το μεγαλύτερο διάστημα των ωρών που δεν προσέχει ή δεν παρακολουθεί το μάθημα, δεν προκαλεί ιδιαίτερα προβλήματα ούτε παρεμποδίζει τη κανονική ροή του μαθήματος. Από τον παραπάνω πίνακα, άλλωστε, παρατηρούμε πως μόνο 31 (23%) από τα συνολικά 135 τέταρτα προκάλεσε κάποιο πρόβλημα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Αν εξετάσουμε κάθε φάση ξεχωριστά, θα παρατηρήσουμε ότι κατά τη δεύτερη φάση αυξάνονται αρκετά τόσο οι φορές που δεν προσέχει ή δεν παρακολουθεί, όσο και αυτές που δεν συμμετέχει. Αύξηση παρατηρούμε ακόμη, κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης και στις φορές που προκάλεσε κάποιο πρόβλημα (φωνές, κλάματα, ενοχλεί το διπλανό του). Όπως προανέφερα, κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης παρατηρήθηκαν γενικότερες εξάρσεις στη συμπεριφορά του, επομένως οι αυξήσεις αυτές μπορούν να αιτιολογηθούν από το γεγονός αυτό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αποτελεί η δεύτερη μέρα των παρατηρήσεων μου. Τη μέρα αυτή η δασκάλα ανακοίνωσε στους μαθητές, τη τρίτη ώρα των μαθημάτων πως ακυρώθηκε η εκδρομή που είχαν προγραμματίσει για την επόμενη μέρα. Ο μαθητής άρχισε να κλαίει και να φωνάζει «Εγώ μπορώ να πάω;». οι διαμαρτυρίες του διήρκησαν όλο το δίωρο και συνεχίστηκαν και την 5^η ώρα. Η ειδική παιδαγωγός το αιτιολογεί, πως ο μαθητής προσαρμόζεται πολύ δύσκολα σε αλλαγές της τελευταίας στιγμής και δεν υπήρχε η κατάλληλη προετοιμασία πριν του ανακοινωθεί η αλλαγή αυτή.

Τη πρώτη και τη τελευταία φάση των παρακολουθήσεων, παρατηρούμε πως οι φορές που ο μαθητής προσέχει, παρακολουθεί και συμμετέχει είναι περίπου ίσες με μια αύξηση στη τελευταία φάση. Ελάχιστες είναι και οι φορές που προκαλεί κάποιο πρόβλημα. Ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης των παρατηρήσεων, οι φορές αυτές είναι μόνο 3 τέταρτα και μάλιστα περιορίζονται στις τελευταίες ώρες και με το μαθητή να δηλώνει κουρασμένος και να ζητά επίμονα από την ειδική παιδαγωγό να ασχοληθεί με κάτι άλλο, όπως για παράδειγμα με ζωγραφική. Τα προβλήματα προκλήθηκαν όταν η ειδική εκπαιδευτικός δεν του επέτρεψε να ζωγραφίσει και τότε εκείνος ανέβασε τον τόνο της φωνής του.



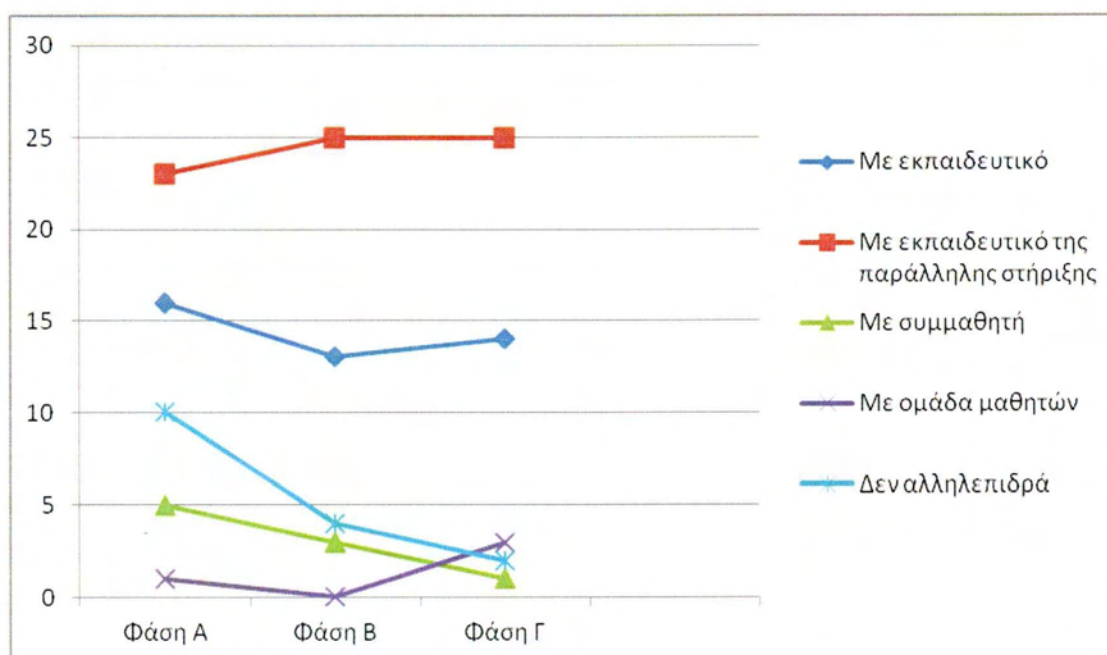
Διάγραμμα 7. Συμμετοχή στο μάθημα.

Πίνακας 7. Αλληλεπίδραση στη τάξη

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ					
	Με τον εκπαιδευτικό της τάξης	Με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης	Με συμμαθητή	Με ομάδα μαθητών	Δεν αλληλεπιδρά
Φάση Α	16	23	5	1	10
Φάση Β	13	25	3	0	4
Φάση Γ	14	25	1	3	2
Άθροισμα	43	73	9	4	16
Μέσος όρος	14,33	24,33	3	1,33	5,33
Τυπική απόκλιση	1,53	1,15	2	1,53	4,16
Ποσοστό	31,8%	54,1%	6,7%	2,9%	11,8%

Παραπάνω βλέπουμε τον πίνακα που απεικονίζει τις αλληλεπιδράσεις του μαθητή. Παρατηρούμε πως κατά κύριο λόγο ο μαθητής αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης (73 συνολικά τέταρτα από τα 135, δηλαδή 54,1%) ενώ λιγότερα αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό της τάξης (43 συνολικά τέταρτα από τα 135, δηλαδή 31,8%), ελάχιστα αλληλεπιδρά με κάποιο συμμαθητή του ή με ομάδα μαθητών (9 και 4 αντίστοιχα) και 16 (11,8%) συνολικά τέταρτα δεν αλληλεπιδρά καθόλου. Ο μικρός αριθμός των τετάρτων που αλληλεπιδρά με ομάδα συμμαθητών του ή με κάποιο συμμαθητή του ξεχωριστά αιτιολογείται και από το γεγονός ότι όπως προανέφερα η εκπαιδευτικός της τάξης δεν χρησιμοποιεί σχεδόν καθόλου την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ακόμη, η τοποθέτηση των θρανίων δυσκολεύει την αλληλεπίδραση με ομάδα μαθητών. Οι φορές που αλληλεπιδρά με ομάδα μαθητών είναι είτε κατά τη διάρκεια της φυσικής όταν πραγματοποιούν ένα πείραμα ή την τελευταία φάση των παρατηρήσεων όταν οι δασκάλα έχει χωρίσει τους μαθητές σε ομάδα των 3 και κάθε ομάδα είχε αναλάβει να παρουσιάσει μια διαφήμιση.

Δεν παρατηρούνται ακόμη ιδιαίτερες διαφορές ανάμεσα στις φάσεις των παρατηρήσεων όσο αφορά τις αλληλεπιδράσεις του μαθητή. Ιδιαίτερη μείωση παρατηρείται μόνο στις φορές που ο μαθητής δεν αλληλεπιδρά με κανέναν ανάμεσα στις 3 φάσεις. Τα παραπάνω απεικονίζονται και στο παρακάτω διάγραμμα.



Διάγραμμα 8. Αλληλεπίδραση στη τάξη

3.6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΗ ΤΑΞΗ

Το τρίτο και τελευταίο ερώτημα με το οποίο ασχολήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα, ήταν η μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή με αυτισμό μέσα στην τάξη, καθώς και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γι' αυτή.

Αρχικά, με βάση τις απαντήσεις τους στη συνέντευξη γίνεται φανερό πως οι απόψεις των δυο εκπαιδευτικών συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα της δικής μου παρατήρησης. Σύμφωνα και με τις δυο εκπαιδευτικούς το μαθησιακό επίπεδο του μαθητή δεν απέχει από το μέσο επίπεδο της τάξης και ο μαθητής έχει παρουσιάσει πρόοδο από την πρώτη μέχρι και την τελευταία φάση των παρατηρήσεων. Μέσα από τις παρατηρήσεις, είδαμε ότι ο μαθητής πλέον εργάζεται περισσότερες φορές με την ολομέλεια της τάξης και είναι ελάχιστες οι φορές που πραγματοποιεί μια διαφορετική εργασία από τους συμμαθητές του. Ακόμη έχουν αυξηθεί και οι φορές που ολοκληρώνει με επιτυχία μια εργασία του.

Πρόοδος ακόμη παρατηρήθηκε και στο επίπεδο της συμπεριφοράς του μαθητή μέσα στη τάξη. Και οι δυο εκπαιδευτικοί πιστεύουν, πως ο μαθητής έχει σημειώσει ιδιαίτερη πρόοδο στη συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια του μαθήματος καθώς τα διαστήματα που δεν προσέχει ή προκαλεί προβλήματα έχουν μειωθεί δραματικά, κάτι που σημειώθηκε και μέσα από τις παρατηρήσεις της συγκεκριμένης έρευνας.

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις του μαθητή μέσα στην τάξη παρατηρούμε πως τα αποτελέσματα δεν είναι και τόσο ενθαρρυντικά. Καθ' όλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων ο μαθητής φαίνεται προσκολλημένος στον ειδικό παιδαγωγό. Είναι ελάχιστες οι φορές που αλληλεπιδρά με κάποιον συμμαθητή του ή με ομάδα μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να λάβουν μια συνεπέστερη και πιο αποδοτική εκπαίδευση σε μια τάξη συνεργατικής διδασκαλίας. Στη προκειμένη περίπτωση ο μαθητής ναι μεν καθόταν με κάποιο συμμαθητή του αλλά η ειδική παιδαγωγός ήταν μονίμως δίπλα του σαν προέκταση του θρανίου του. Δεν παρατηρήθηκε σε καμία περίπτωση συνεργατική διδασκαλία ανάμεσα στις δυο εκπαιδευτικούς. Και οι δύο εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως το άτομο με το οποίο αλληλεπιδρά περισσότερο το παιδί είναι η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, μάλιστα η ίδια περιέγραψε ένα περιστατικό που συνέβη όταν έλειπε η δασκάλα της γενικής τάξης και ανέλαβε μόνη της την τάξη: « Είχα την ευθύνη όλων των παιδιών και έπρεπε να κάνω μάθημα σε όλη τη τάξη. Ο Δημήτρης όμως σηκωνόταν πολλές φορές από το θρανίο του είτε για

να καθίσει δίπλα μου ή για να με τραβήξει στο θρανίο του. Θεωρεί ότι είμαι μόνο δική του δασκάλα και δεν αποδέχεται ότι μπορώ να διδάξω και στους υπόλοιπους μαθητές.». Παρατηρούμε, λοιπόν μια γενικότερη προσκόλληση στο πρόσωπο της ειδικής παιδαγωγού καθώς για τον μαθητή είναι το σημείο αναφοράς του και ακόμη και για να αλληλεπιδράσει με την δασκάλα της τάξης πρέπει πρώτα να πάρει την άδεια από την ειδική εκπαιδευτικό. Από τα διαγράμματα και τα φύλλα παρατηρήσεων παρατηρούμε πως οι υπόλοιπες αλληλεπιδράσεις του αυξήθηκαν ελάχιστα.

3.7 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

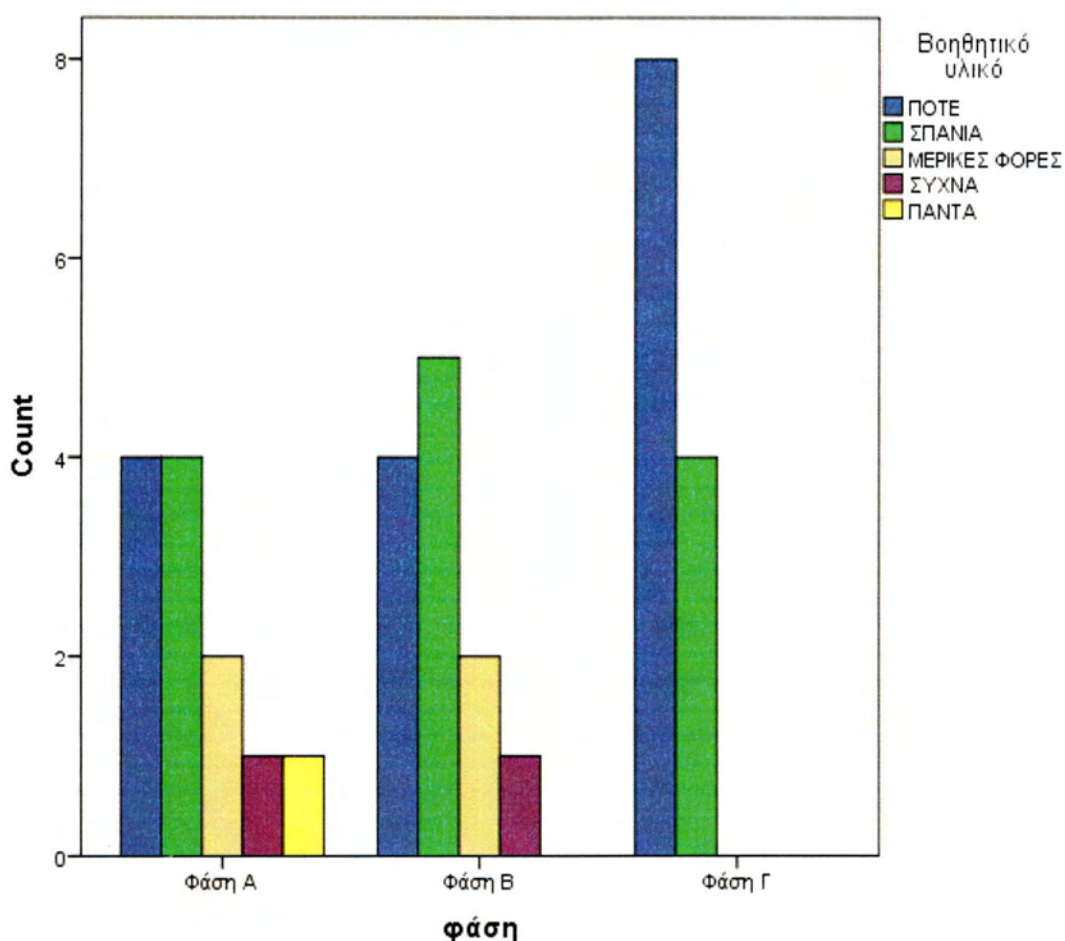
Για να μελετήσω το ρόλο του ειδικού παιδαγωγού χρησιμοποίησα ένα φύλλο παρατήρησης, το οποίο αποτελούνταν από ερωτήσεις, οι οποίες απαντιόνταν σε κλίμακα Likert. Η αξιολόγηση βασίστηκε στο πόσο συχνά συνέβαιναν τα παρακάτω κατά την διάρκεια μιας διδακτικής ώρας (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές Φορές, Συχνά, Πάντα). Ο όρος «Σπάνια» αντιστοιχεί σε μια έως δυο παρεμβάσεις το πολύ, ο όρος «Μερικές Φορές» αντιστοιχεί σε 3-4 παρεμβάσεις, με τον όρο «Συχνά» εννοούμε 5-6 φορές ενώ από 7 φορές και πάνω χρησιμοποιήθηκε ο όρος «Πάντα».

Οι τομείς οι οποίοι επέλεξα να μελετήσω ήταν οι εξής:

- Σε ποιο βαθμό δίνει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βοηθητικό υλικό στο μαθητή
- Αν και πόσο δίνει ο ειδικός παιδαγωγός διαφορετικές ασκήσεις στο μαθητή
- Πόσο βοηθάει ο ειδικός παιδαγωγός στη συμμετοχή του μαθητή στη συζήτηση και στην επίλυση ασκήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- Πόσο συχνά επεξηγεί ο ειδικός παιδαγωγός τα λόγια του δασκάλου της τάξης

Τα αποτελέσματα των φύλλων παρατήρησης περάστηκαν στο πρόγραμμα spss και εξήχθησαν αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης. Παρακάτω μπορούμε να παρατηρήσουμε τα διαγράμματα για τον κάθε τομέα ξεχωριστά, ώστε να παρατηρήσουμε την πρόοδο τους κατά τη διάρκεια των φάσεων.

1. Βοηθητικό υλικό

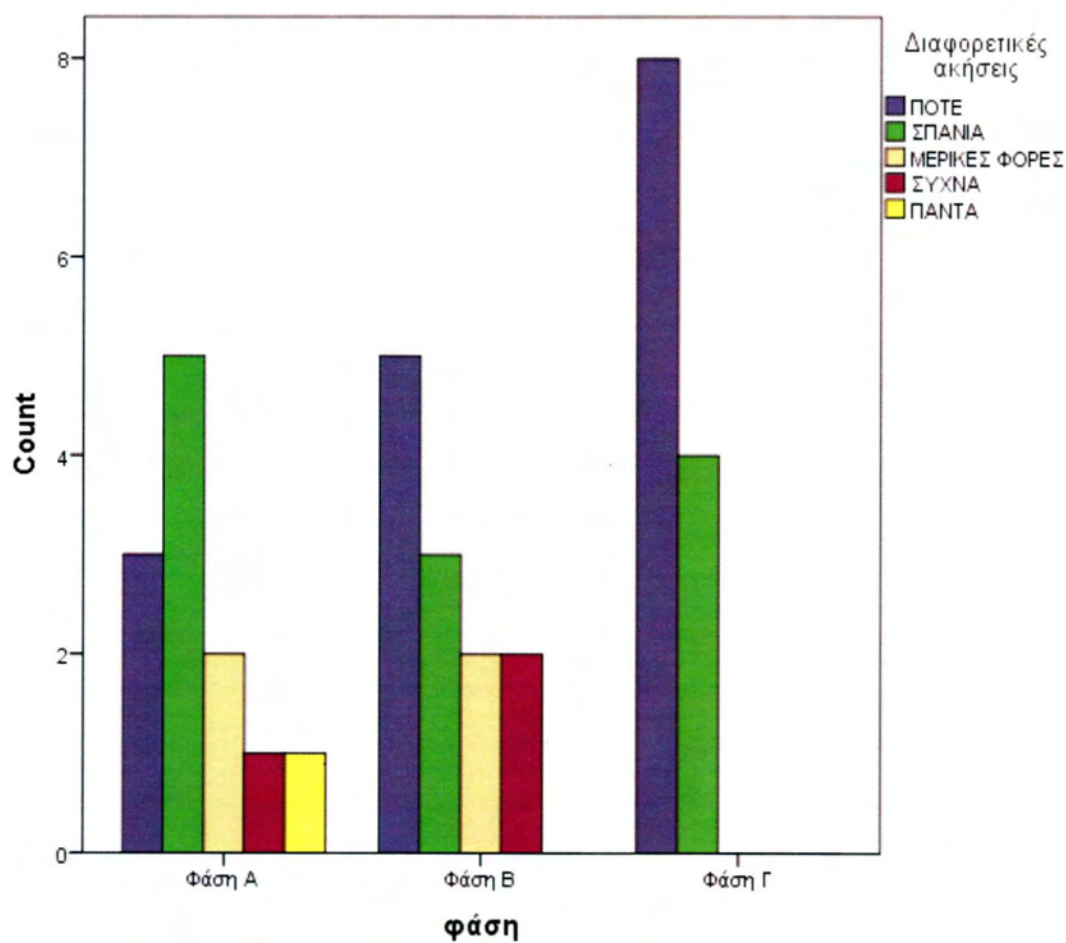


Διάγραμμα 9. Βοηθητικό υλικό

Από το διάγραμμα 9, παρατηρούμε μια θετική πορεία στις φορές που ο ειδικός παιδαγωγός φέρνει βοηθητικό υλικό στο μαθητή. Ιδιαίτερα στην Φάση Γ, η μπλε ράβδος που απεικονίζει το «Ποτέ», δηλαδή ότι δεν έφερε καθόλου βοηθητικό υλικό για το μαθητή, έχει αυξηθεί αρκετά σε σχέση με τις αντίστοιχες της Α και Β φάσης. Παρατηρούμε ακόμη ότι στη πρώτη φάση των παρατηρήσεων οι ράβδοι που απεικονίζουν το σπάνια και το συχνά βρίσκονται στο ίδιο ύψος και είναι χαμηλότερα σε σχέση με τις άλλες φάσεις. Αυτό σημαίνει πως οι φορές που η ειδική παιδαγωγός

δεν φέρνει καθόλου εκπαιδευτικό υλικό στο μαθητή ή του δίνει ελάχιστο βοηθητικό υλικό (συνήθως προφορική βοήθεια) είναι ίσες. Ακόμη, στη Γ φάση παρατηρούμε πως οι ράβδοι που απεικονίζουν το «μερικές φορές», το «συχνά» και το «πάντα» δεν υπάρχουν καθόλου. Το γεγονός αυτό μαρτυρά πως τη τελευταία φάση των παρατηρήσεων ο ειδικός παιδαγωγός φέρνει ελάχιστες φορές βοηθητικό υλικό στο μαθητή το οποίο περιορίζεται σε σχεδιαγράμματα για την ιστορία και σε φυλλάδια με συνολική και απλούστερη καταγραφή των γραμματικών κανόνων. Σύμφωνα με την ειδική παιδαγωγό, ο μαθητής βρίσκεται σε θέση να ακολουθήσει τους ρυθμούς της υπόλοιπης τάξης χωρίς να χρειάζεται περισσότερη βοήθεια. Ο λόγος που φέρνει στο μαθητή σχεδιαγράμματα του μαθήματος της ιστορίας είναι γιατί με αυτό τον τρόπο μπορεί να μαθαίνει τις ενότητες της ιστορίας ευκολότερα. Σύμφωνα με την δασκάλα της τάξης ο μαθητής δυσκολεύεται στη κατανόηση και στη χρήση δύσκολων κανόνων γραμματικής. Γι' αυτό και η ειδική παιδαγωγός του φέρνει έξτρα βοηθητικό υλικό με απλουστευμένους τους νέους κανόνες και παραδείγματα σε αυτούς για να τον βοηθήσει στην ευκολότερη κατανόηση τους.

2. Διαφορετικές ασκήσεις

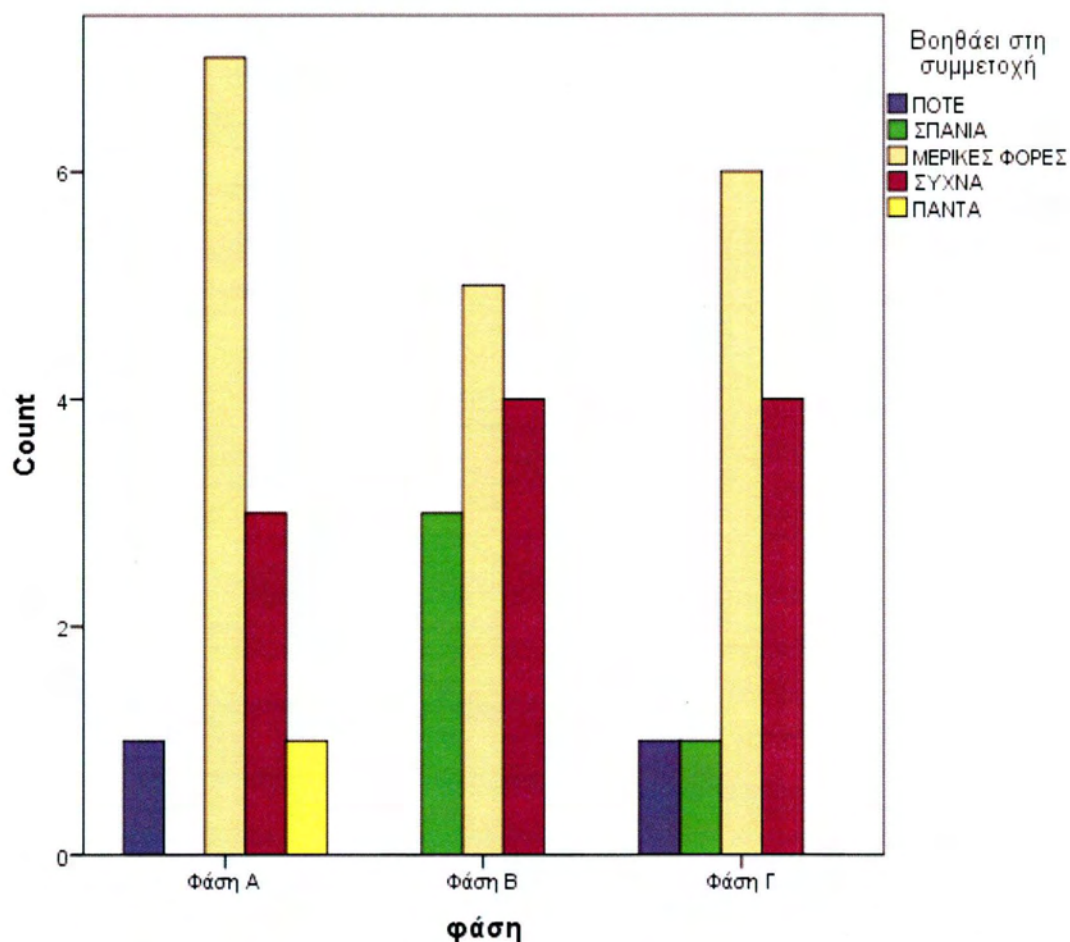


Διάγραμμα 10. Διαφορετικές ασκήσεις

Όπως στο βοηθητικό υλικό, έτσι και στις βοηθητικές ασκήσεις παρατηρούμε μια θετική πρόοδο στις φορές που η ειδική παιδαγωγός δίνει στο μαθητή διαφορετικές ασκήσεις από τους υπόλοιπους μαθητές. Συγκεκριμένα, όπως και στο προηγούμενο διάγραμμα παρατηρούμε ότι στη τελευταία φάση οι φορές που ο ειδικός εκπαιδευτικός φέρνει διαφορετικές ασκήσεις στο μαθητή είναι ελάχιστες. Στο συγκεκριμένο διάγραμμα όμως παρατηρούμε μια αύξηση στη συχνότητα που ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης φέρνει διαφορετικές ασκήσεις στο μαθητή κατά τη διάρκεια της Β φάσης. Η αύξηση αυτή βέβαια είναι σχετικά μικρή. Σύμφωνα με την ειδική παιδαγωγό κατά τη διάρκεια της Β φάσης ο μαθητής παρουσίασε κάποιες εξάρσεις στη συμπεριφορά του και οι φορές που παρατούσε μια άσκηση ή αρνιόταν να την πραγματοποιήσει είχαν αυξηθεί (όπως παρατηρήσαμε και από τα φύλλα παρατήρησης στην τάξη), έτσι η ειδική παιδαγωγός φρόντιζε να φέρνει περισσότερες διαφορετικές ασκήσεις, βασισμένες περισσότερο στα ενδιαφέροντα του μαθητή. Για παράδειγμα, ενώ μια μέρα οι μαθητές της τάξης έκαναν ασκήσεις συντακτικού σε ένα κείμενο του βιβλίου η ειδική παιδαγωγός είχε φέρει την

περίληψη από ένα θεατρικό έργο το οποίο θα παρακολουθούσε η τάξη και έκανε ασκήσεις συντακτικού πάνω σε αυτό με το μαθητή της παράλληλης. Στην τρίτη και τελευταία φάση των παρατηρήσεων παρατηρούμε μεγάλη μείωση της συχνότητας που ο ειδικός παιδαγωγός φέρνει διαφορετικές ασκήσεις στο μαθητή. Οι μοναδικές φορές που αυτό συνέβαινε ήταν σε ασκήσεις με συντακτικό και μαθηματικά προβλήματα. «Ο μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει δύσκολους κανόνες και να τους χρησιμοποιήσει σε ασκήσεις, όπως συντακτικό και προβλήματα μαθηματικών.», μας είπε η δασκάλα της τάξης. Έτσι, η ειδική παιδαγωγός, οι μοναδικές διαφορετικές ασκήσεις που έφερνε ήταν απλούστερες ασκήσεις συντακτικού ή ευκολότερα μαθηματικά προβλήματα.

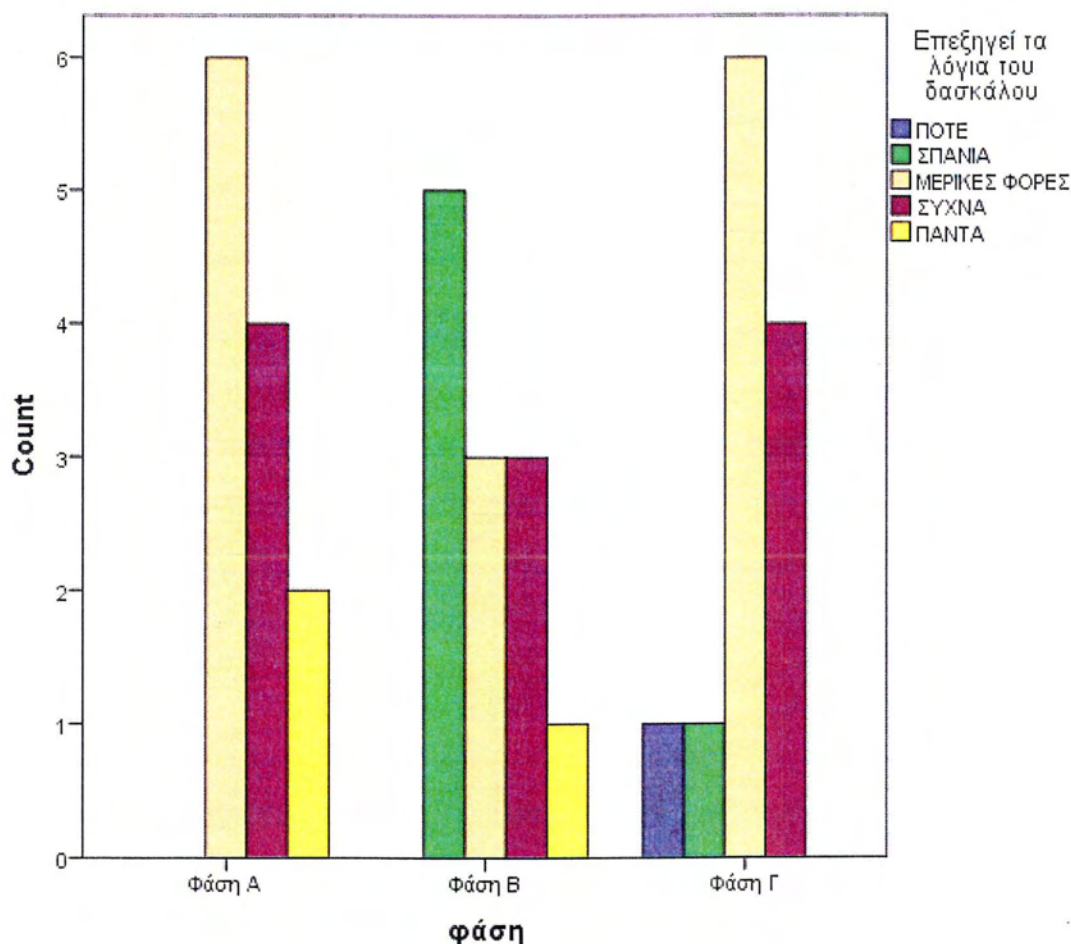
3. Πόσο βοηθάει ο ειδικός παιδαγωγός τη συμμετοχή του παιδιού



Διάγραμμα 11. Βοήθεια στη συμμετοχή στη τάξη

Δεν παρατηρούμε ιδιαίτερες διαφορές στη συχνότητα που η ειδική εκπαιδευτικός βοηθάει στη συμμετοχή του παιδιού, ανάμεσα στις φάσεις. Σύμφωνα με την ειδική παιδαγωγό, ο μαθητής παρουσιάζει ιδιαίτερη πρόοδο στα χρονικά διαστήματα συγκέντρωσης, λύνει ευκολότερα τις ασκήσεις και χρειάζεται λιγότερη βοήθεια από την ίδια, αλλά ακόμη δεν παίρνει μόνος του πρωτοβουλίες για να συμμετέχει στο μάθημα, να πάρει το λόγο και να λύσει μια άσκηση μπροστά σε όλη την τάξη. «Μόλις ο μαθητής έχει λύσει μια άσκηση, του λέω έλα Δημήτρη σήκωσε το χέρι σου να την πεις και στη δασκάλα. Αν δεν του το πω δεν θα πάρει μόνος του αυτή την πρωτοβουλία.». Ακόμη, κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης παρακολούθησα μια ομαδική εργασία που είχε αναθέσει η δασκάλα της τάξης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές έπρεπε να σχεδιάσουν ανά τριάδες μια διαφήμιση και να τη παρουσιάσουν σε ομάδες στην τάξη. Η ειδική παιδαγωγός βρισκόταν δίπλα στο μαθητή τόσο στο σχεδιασμό όσο και στη παρουσίαση της διαφήμισης και βοηθούσε στη συμμετοχή του.

4. Επεξηγεί τα λόγια της δασκάλας της τάξης



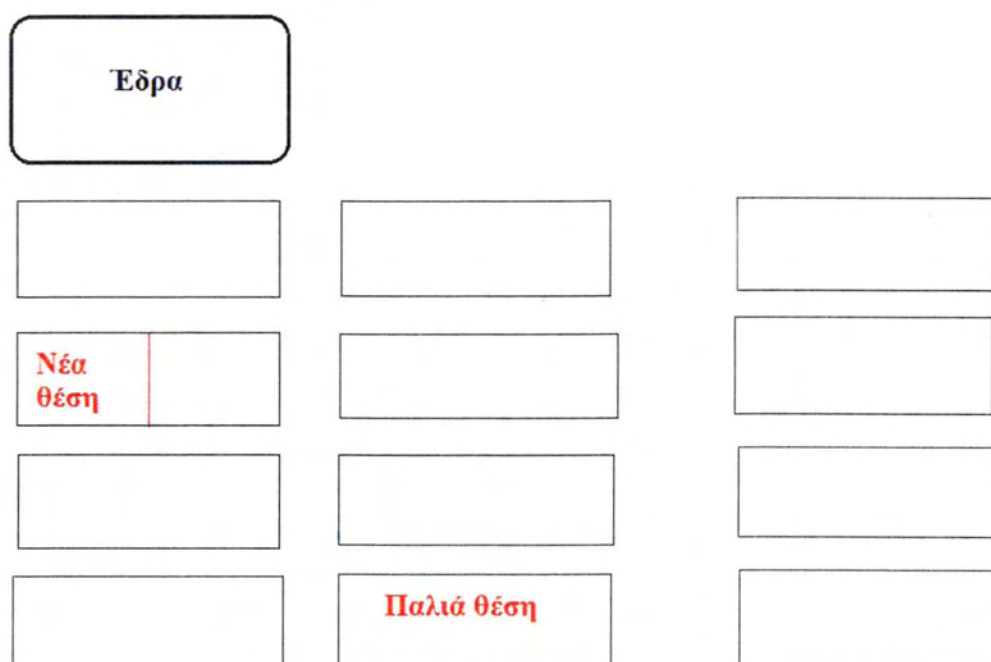
Διάγραμμα 12 . Επεξήγηση στα λόγια του δασκάλου

Από το παραπάνω διάγραμμα παρατηρούμε πως δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές στη συχνότητα που η ειδική παιδαγωγός επεξηγεί τα λόγια της δασκάλας στο μαθητή. Όπως προανέφερα, για τον μαθητή η ειδική παιδαγωγός είναι το σημείο αναφοράς του τόσο στο διάλειμμα, όσο και κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η ίδια επισημαίνει πως «πολλές φορές δεν χρειάζεται καν να αλλάξω τα λόγια της δασκάλας της τάξης, απλά ο Δημήτρης περιμένει να τα ακούσει και από μένα».

Τέλος, μέσα από τα φύλλα παρατήρησης με ενδιέφερε να μελετήσω τη θέση του ειδικού παιδαγωγού μέσα στη τάξη, δηλαδή αν βρίσκεται δίπλα στο μαθητή ή δίπλα στη δασκάλα της τάξης καθώς και αν αλληλεπιδρά μόνο με το μαθητή ή πραγματοποιεί συνδιδασκαλία με τη δασκάλα της τάξης. Κατά τη διάρκεια και των

τριών φάσεων οι δυο αυτοί τομείς της παρατήρησης δεν άλλαξαν καθόλου. Η ειδική παιδαγωγός βρίσκεται πάντα δίπλα στο μαθητή και αλληλεπιδρά μόνο μαζί του.

Από τη συνέντευξη με την ίδια αλλά και με την δασκάλα της τάξης η μόνη πληροφορία που πήρα σχετικά με τη θέση της ειδικής παιδαγωγού ήταν πως ενώ στις αρχές της σχολικής χρονιάς ο μαθητής καθόταν στο τελευταίο θρανίο μαζί με την ειδική παιδαγωγό, το Δεκέμβρη μεταφέρθηκε σε ένα θρανίο από τα μπροστά δίπλα σε ένα συμμαθητή του και ο ειδικός παιδαγωγός κάθεται δίπλα σαν προέκταση του θρανίου. Αυτό απεικονίζεται και παρακάτω. Η μετακίνηση αυτή σύμφωνα και με τις δυο εκπαιδευτικούς βοήθησε το μαθητή τόσο στην ανάπτυξη της συνεργασίας του όσο και στη καλύτερη κοινωνικοποίηση του.



3.8 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

Με βάση όλα τα παραπάνω καθώς και τη μελέτη του κάθε τομέα παρατήρησης ξεχωριστά παρατηρούμε πως ο ρόλος της παράλληλης στήριξης για το συγκεκριμένο μαθητή είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

Οι απόψεις τόσο της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης όσο και της παράλληλης στήριξης συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα της δικής μου παρατήρησης. Είναι αρκετά ενθαρρυντικό το γεγονός πως η συχνότητα που η ειδική εκπαιδευτικός δίνει βοηθητικό υλικό και διαφορετικές ασκήσεις στο μαθητή έχει μειωθεί ανάμεσα στις

φάσεις παρατήρησης. Σε μαθησιακό επίπεδο ο μαθητής δεν απέχει από τον μέσο όρο της τάξης, γι' αυτό και δεν χρειάζεται ιδιαίτερη βοήθεια και διαφορετικές ασκήσεις από την ειδική παιδαγωγό.

Όσον αφορά όμως την προσκόλληση του μαθητή στον ειδικό παιδαγωγό όπως στο διάλειμμα έτσι και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τα αποτελέσματα δεν είναι πολύ ενθαρρυντικά. Παρατηρούμε ότι ο μαθητής έχει ως σημείο αναφοράς την ειδική παιδαγωγό. Δεν παίρνει ιδιαίτερες πρωτοβουλίες για συμμετοχή μόνος του και στρέφεται συνέχεια στην ειδική παιδαγωγό για να του εξηγήσει τα λεγόμενα της δασκάλας καθώς και με την πρώτη δυσκολία που αντιμετωπίζει σε ένα πρόβλημα. Ακόμη, όταν ο μαθητής έχει κάποια απορία δεν την απευθύνει άμεσα στη δασκάλα της τάξης αλλά ρωτάει την ειδική παιδαγωγό για να του την λύσει.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, «στα προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ένα σημαντικό στοιχείο είναι η συνεργασία τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, όσο και μεταξύ των μαθητών. Όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συνεκπαίδευσή τους σχετίζεται με την συλλογική υπευθυνότητα ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και όχι μόνο του δασκάλου της τάξης ή του ειδικού δασκάλου.». Στον τομέα αυτό η παρατήρηση δεν έδειξε τόσο ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Δεν παρατηρήθηκε σε καμία φάση καμία συνεργασία κατά τη διάρκεια του μαθήματος μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βρισκόταν μονίμως δίπλα στο μαθητή και δεν βοήθησε καθόλου τη δασκάλα της τάξης στη διεξαγωγή του μαθήματος. Σύμφωνα με τις δυο εκπαιδευτικούς συνεργασία υπάρχει όχι κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά κατά τη διάρκεια του προγραμματισμού της διδασκαλίας. Η δασκάλα της τάξης ενημερώνει την ειδική παιδαγωγό για τους στόχους που θέτει σε κάθε μάθημα, τα κεφάλαια που θα διδάξει καθώς και τις ασκήσεις που θα βάλει, έτσι ώστε εκείνη να προετοιμαστεί κατάλληλα για τον μαθητή της παράλληλης στήριξης. Παρατηρούμε γενικότερα, ότι το «βάρος» για την μάθηση του μαθητή της παράλληλης στήριξης πέφτει όλο στην ειδική παιδαγωγό.

4.ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Φτάνοντας στο τέλος της εργασίας, είναι σημαντικό να γίνει μια υπενθύμιση του σκοπού αλλά και των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην αρχή της.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο σκοπός της έρευνας ήταν να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό σε τάξη της γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε τάξη με παράλληλη στήριξη. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία εστιάστηκε η παρούσα έρευνα αφορούσαν τις κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με αυτισμό με τους συμμαθητές τους, οι αλληλεπιδράσεις του και η συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια του διαλείμματος αλλά και μέσα στη τάξη, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού, καθώς και οι απόψεις και των δυο εκπαιδευτικών για τα παραπάνω. Μέσα από την παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε ότι ο μαθητής σημείωσε μεγάλη βελτίωση στη μαθησιακή συμπεριφορά και μικρότερη στον κοινωνικό τομέα. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως ο ρόλος της ειδικής παιδαγωγού της παράλληλης στήριξης παραμένει σημαντικός και μετά τη Γ φάση. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ο ρόλος της στη Γ φάση είναι σημαντικός σε επίπεδο παρότρυνσης. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα προέκυψαν μέσα από παρατηρήσεις και συνεντεύξεις που έλαβαν μέρος κατά τη διάρκεια της χρονιάς, όμως το μικρό δείγμα της έρευνας δεν επιτρέπει να γίνει οποιαδήποτε γενίκευση τους. Παρόλα αυτά όμως, θεωρώ πως σε ατομικό επίπεδο τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν για τον μαθητή είναι αρκετά αντιπροσωπευτικά και σε συνδυασμό με τις απόψεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να σχηματίσουμε μια σφαιρική άποψη για τη συγκεκριμένη περίπτωση.

Επιπλέον, μέσα από τη συζήτηση και με την ειδική παιδαγωγό διαπιστώθηκε πως κύριος στόχος ήταν και εξακολουθεί να είναι η κοινωνικοποίηση του μαθητή. Μια από τις προτάσεις της, υπήρξε η δημιουργία ομάδας ζωγραφικής κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Επειδή ο μαθητής με αυτισμό έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη ζωγραφική, η ίδια θέλησε να του δώσει τη δυνατότητα να μπορεί να ζωγραφίζει και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων αλλά και να χρησιμοποιήσει αυτή του την κλίση για να κοινωνικοποιηθεί. Έτσι έχει δημιουργήσει στην αυλή του σχολείου μια γωνιά ζωγραφικής στην οποία έχει τοποθετήσει θρανία και μαρκαδόρους και έτσι αρκετοί μαθητές μαζί τους και ο μαθητής με αυτισμό βρίσκονται στην γωνιά αυτή σε κάποια διαλείμματα και ζωγραφίζουν και συζητούν σχετικά με τις ζωγραφιές τους.

5.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Barton, L. (2009α). Η πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Θεωρία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. (2010β). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γρηγοριάδης, Α. (1999). Αντιλήψεις των δασκάλων για τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών τους. Μεταπτυχιακή διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας Α.Π.Θ

Δημητρόπουλος, Α. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1996). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (Επιμ.) (2000α). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2001). Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION. Στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στην Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Κάκουρος, Ε. & Μανιδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία Παιδιών & Εφήβων-Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθητώ.

Καλυβά, Ε. (2005). Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Παπαζήση.

Καραγιάννη, Π. (2000). Εκπαιδευτικές Πρακτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), Ατομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης Μ.: Η Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης σε Σχέση προς το Επάγγελμα και τη Μόρφωση του Πατέρα, το Οικογενειακό Εισόδημα και την Περιοχή του Σχολείου τους. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, Αθήνα 1981.

Manion, L & Cohen, L (1994) Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μαυροπούλου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (επιμ.). Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Βόλος: Αυτοέκδοση.

Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (εκδ.). Ειδική Αγωγή-Από την έρευνα στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

Meister, H. (2009α). Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου -Σιδέρη (επιμ.). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Θεωρία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση-τύφλωση). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), Ατομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπακωνσταντίνου Χ. Μαρία. (2001). Αυτισμός: Μία διαταραχή της ανάπτυξης. Λάρισα: Αυτοέκδοση.

Robson, C. (2007) Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές Αθήνα: GUTENBERG

Σούλης, Σ. Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. Αθήνα: Gutenberg

Σούλης, Σ. Γ. (2002α). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το “σχολείο του διαχωρισμού” σε ένα «σχολείο για όλους». Αθήνα: Τυπωθητώ.

Τάφα, Ε. (1998). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Προμηθεύς

Τσιάντης, Γ. & Μανωλόπουλος, Σ. (1988). Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής. Αθήνα: Καστανιώτη

Τσιπλητάρης, Α & Μπαμπάλης, Θ (2006) Δέκα παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας Από την θεωρία στην πράξη Αθήνα: Άτραπος,

UNESCO (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή.

UNESCO (2001). Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 193-213.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/ integration: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.

Bailey, A., Phillips, W., & Rutter, M. (1996). Autism: Toward an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 89-126.

Bergren, B.A. (1997). Teacher Attitudes toward included special education students and co-teaching

Booth, T., Ainscow, M., Black – Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: CSIE.

Burack, J. A., Root R., & Zigler, E.(1997). Inclusive education for students with autism: Reviewing ideological,empirical, and community considerations. In D. J. Cohen & F. R. Cohen (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders. New York: Wiley.

Campbell, J., Gilmore, L., & Guskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369-379.

Dawson, G. & Osterling, J. (1996). Early intervention in autism: Effectiveness and common elements of current approaches. In M. Guralnick (Ed.), The effectiveness of early intervention: Second generation research. Baltimore: Paul H. Brookes.

DeFrance Schmidt, S. A. (2008). The Power Of Co-teaching: Predictors Of Attitudes On Elementary ESL/General Education Co-teaching. Hamline University, Saint Paul, Minnesota.

DeMyer, M. K., Barton, S., Alpern, G., Kimberlin, C., Alen, J., Yang, E. & Steele, R. (1974). The measured intelligence of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 4, 42-60.

Dickens – Smith, M. (1995). The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion (ERIC Document Reproduction Service No ED 332 802).

Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B., Watkins, N., Rheinberger, A., & Stackhaus, J. (1995). Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth grade peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 175-188.

Dykens, E. M., Ort, S., Cohen, I., Finucane, B., Spiridigliozzi, G., Lachiewicz, A., Reiss, A., Freund, L., Hagerman, R., & O' Connor, R. (1996). Trajectories and

profiles of adaptive behavior in males with fragile X syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 287-303.

Frith U. (1990). *Autism. Explaining the enigma*. Cambridge: Basil Blackwell.

Frith U. (2003). *Autism. Explaining the enigma* (2nd ed.). Oxford: Basil Blackwell.

Fontana, K.C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *The Journal of At risk Issues*, 11(2), pp. 17-23.

Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43 (2), 119-133.

Gillberg, C. (1988). Annotation. *The neurobiology of infantile autism*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 257-266.

Garfin, D., & Lord, C. (1986). Communication as a social problem in autism. In E. Schopler & G. Mesibov (Eds.). *Social behavior in autism*. New York: Plenum Press.

Gillberg, C. (1991). Outcome in autism and autistic-like conditions. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 375-382.

Happé, F. G., & Frith, U. (Eds.) (2010). *Autism and talent*. Oxford: Oxford University Press.

J. Cohen & F. R. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York: Wiley.

Hill, E. L. (2004a). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, 24, 189-233.

Hill, E. L. (2004b). Executive dysfunction in autism. *Trends in cognitive sciences*, 8, 26-32.

Hurlbert, R. T., Happe, F. & Frith, U. (1994). Sampling the form of inner experience in three adults with Asperger Syndrome. *Psychological Medicine*, 24, 385-395.

Jakab, I. (1993). Pharmacological treatment. In F. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of behavior therapy and pharmacotherapy for children: A comparative analysis*. Boston: Allyn & Bacon.

Kasari, C., Freeman, S. F. N., Bauminger, N., & Alkin, M. C. (1999). Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 297-305.

Klinger, L. G., & Dawson, G. (1996). A fresh look at categorization abilities in persons with autism, In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum.

Klinger, L. G., & Dawson, G. (1996). Autistic Disorder. In M. Alpert (Ed.), *Controversies in schizophrenia: Changes and Constancies*. New York: Guilford.

Lampropoulou, V., & Padelidou, S. (1995). Inclusive education: The Greek experience. Στο C. O'Hanlon (Επιμ.), *Inclusive education in Europe: Critical perspectives* (σελ. 49-60). London: David Fulton

McGregor, E., & Cambell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5, 189-207.

McHale, S. M., & Gamble, W. C. (1986). Mainstreaming handicapped children in public school settings. Challenges and limitations. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism*. New York: Plenum Press.

Murray-Slutsky, C. (2000). Treatment Strategies That Facilitate Positive Outcomes. In C. Murray-Slutsky & A. B. Paris (Eds.), *Exploring the spectrum of autism and*

pervasive developmental disorders : intervention strategies. San Antonio: Therapy Skill Builders.

Myles, B.S. & Simpson, R.L. (1993). Integrating preschool children with autism with their normally developing peers: Research findings and best practices recommendations. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-18.

Newsom, C. M. (1998). Autistic Disorder. In E. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.

OECD (2000). *Special Needs Education. Statistics and Indicators*. Paris: OECD.

Ornitz, E., M. (1989). Autism at the interface between sensory and information processing. In G. D.

Dawson (Ed.), *Autism : Nature, diagnosis, and treatment*. New York: Guilford Press.

Ornitz, E., M., Guthrie, D. & Farley, A. J. (1997). The early development of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 7 207-229.

Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition. In M. Rutter & E. Schopler (Eds.), *Autism: A reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press.

Rutter, M., & Schopler, E. (1988). Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnostic issues. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Diagnosis and assessment in autism*. New York: Plenum Press.

Sileo, M.J. & Van Garderen, D. (2010). *Creating Optimal Opportunities to*

Learn Mathematics. Blending Co-Teaching Structures with Research

Based Practices. Teaching Exceptional Children, 42(3), pp. 14-21.

Smith, B. (1987). *Interactive approaches to the education of children with severe learning difficulties*. Birmingham: Westhill College.

Smith, B. (1990). *Interactive approaches to teaching the core subjects*. Bristol: Lame Duck Publishing.

Smith, C. & Laslett, R. (1996). *Effective Classroom Management: A teacher's guide*. New York: Routledge.

Sommer, R., & Sommer, B. (2002). *A practical guide to behavioral research: Tools and techniques*. Oxford: Oxford University Press.

- Tager-Flusberg, H. (2000). Perspectives on language and communication in autism. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York: Wiley.

Vlachou, A. (1997). *Struggles for Inclusive Education*. London: Open University Press.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 376-418.

Walther-Thomas, C. (1997). Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems that Teachers and Principals Report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, pp.395-407

Wang, M.C., Oates, J., & Weishew, N. (1995). Effective school responses to student diversity in inner-city schools: A coordinated approach. *Education and Urban Society*, 27 (4), pp. 484-503.

\

6.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1

Φύλλα παρατήρησης ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ						
Τέταρτα	Εργάζεται μόνος	Εργάζεται σε μικρές ομάδες	Εργάζεται με την ολομέλεια	Ολοκληρώνει τις εργασίες του	Παρατάει τις εργασίες του στη μέση	Αρνείται να πραγματοποιήσει την εργασία του
1						
2						
3						

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΗ							
Τέταρτα	Προσέχει	Δεν προσέχει	Συμμετέχει	Δεν συμμετέχει	Παρακολουθεί	Δεν παρακολουθεί	Προκαλεί προβλήματα
1							
2							
3							

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ					
Τέταρτα	Με τον εκπαιδευτικό της τάξης	Με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης	Με συμμαθητή	Με ομάδα μαθητών	Δεν αλληλεπιδρά
1					
2					
3					

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ			
Πεντάλεπτα	Με παιδί	Με εκπαιδευτικό	Μόνος του
1			
2			
3			
4			
5			
6			

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΟΜΑΔΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ			
Πεντάλεπτα	Έπειτα από πρόσκληση	Με δική του πρωτοβουλία	Τηρεί τους κανόνες
1			
2			
3			
4			
5			
6			

ΨΥΧΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΦΥΣΗ			
Πεντάλεπτα	Επιθετικός	Μοναχικός	Ξεσπά σε κρίσεις
1			
2			
3			
4			
5			
6			

Παράρτημα 2

Συνεντεύξεις

Ερωτήσεις συνέντευξης και στις δυο παιδαγωγούς (Α φάση)

1. Πως αξιολογείται μαθησιακά το μαθητή; Σε ποια μαθήματα παρουσιάζει δυσκολίες και σε ποια όχι
2. Η αξιολόγηση γίνεται από τη δασκάλα της γενικής τάξης ή από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης;
3. Πως χαρακτηρίζεται την ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση;
4. Πως αντιμετωπίζονται οι κρίσεις του μαθητή μέσα στη τάξη;
5. Πιστεύετε πως η παράλληλη στήριξη είναι απαραίτητη για το συγκεκριμένο μαθητή;
6. Έχουν τεθεί κάποιοι στόχοι σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή; Κάποια παραδείγματα παρέμβασης
7. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ δασκάλας της τάξης και εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης;

Ερωτήσεις συνέντευξης και στις δυο παιδαγωγούς (Β φάση)

1. Πως αξιολογείτε την μαθησιακή πρόοδο του μαθητή;
2. Έχουν αναπτυχθεί οι κοινωνικές του δεξιότητες;
3. Ποιοι στόχοι από αυτούς που τέθηκαν για το μαθητή πέτυχαν και ποιοι όχι;
4. Πιστεύετε ότι ο μαθητής πρέπει να συνεχίσει να έχει παράλληλη στήριξη;

ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ			
Πεντάλεπτα	Βρίσκεται μαζί με το παιδί	Το παρακινεί να συμμετέχει σε ομαδικό παιχνίδι	Παίζει παιχνίδι μαζί με το παιδί
1			
2			
3			
4			
5			
6			

ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

1. Ο ειδικός παιδαγωγός δίνει στον μαθητή βοηθητικό υλικό για την καλύτερη κατανόηση των μαθημάτων.

A. Ποτέ B. Σχεδόν ποτέ Γ. Μερικές φορές Δ. Συχνά Ε. Πάντα

2. Ο ειδικός παιδαγωγός δίνει διαφορετικές ασκήσεις στο μαθητή.

A. Ποτέ B. Σχεδόν ποτέ Γ. Μερικές φορές Δ. Συχνά Ε. Πάντα

3. Ο ειδικός παιδαγωγός βοηθάει στη συμμετοχή του παιδιού σε ομαδικές εργασίες.

A. Ποτέ B. Σχεδόν ποτέ Γ. Μερικές φορές Δ. Συχνά Ε. Πάντα

4. Ο ειδικός παιδαγωγός επεξηγεί στο μαθητή τα λόγια του δάσκαλου της τάξης.

A. Ποτέ B. Σχεδόν ποτέ Γ. Μερικές φορές Δ. Συχνά E.
Πάντα

5. Η θέση του ειδικού παιδαγωγού μέσα στη τάξη.

A. Δίπλα στο μαθητή B. Δίπλα στον παιδαγωγό της τάξης

6. Ο ειδικός παιδαγωγός διδάσκει:

A. Μόνο τον μαθητή B. Βοηθάει τον δάσκαλο της γενικής τάξης στη διδασκαλία του.

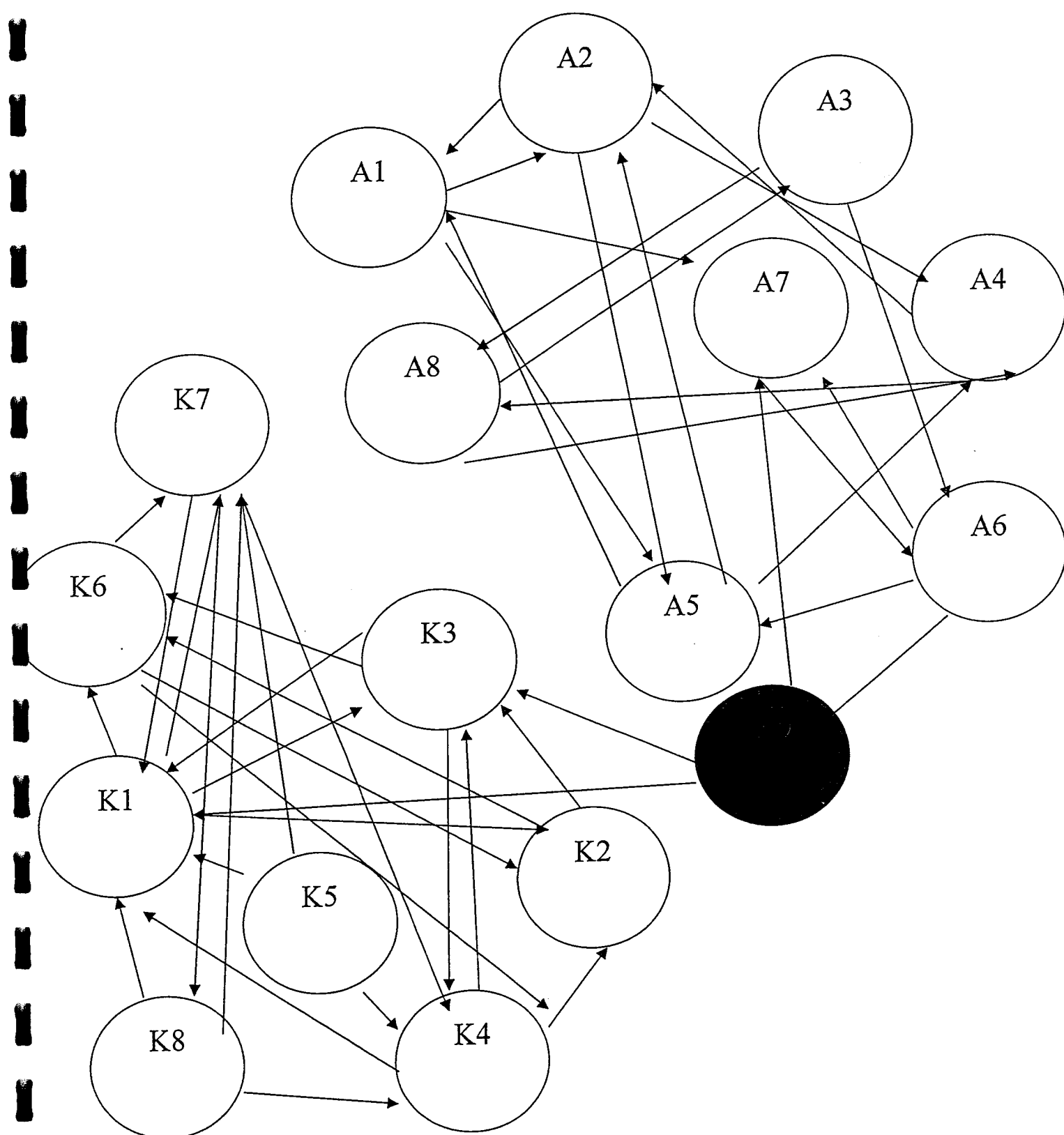
Παράρτημα 2

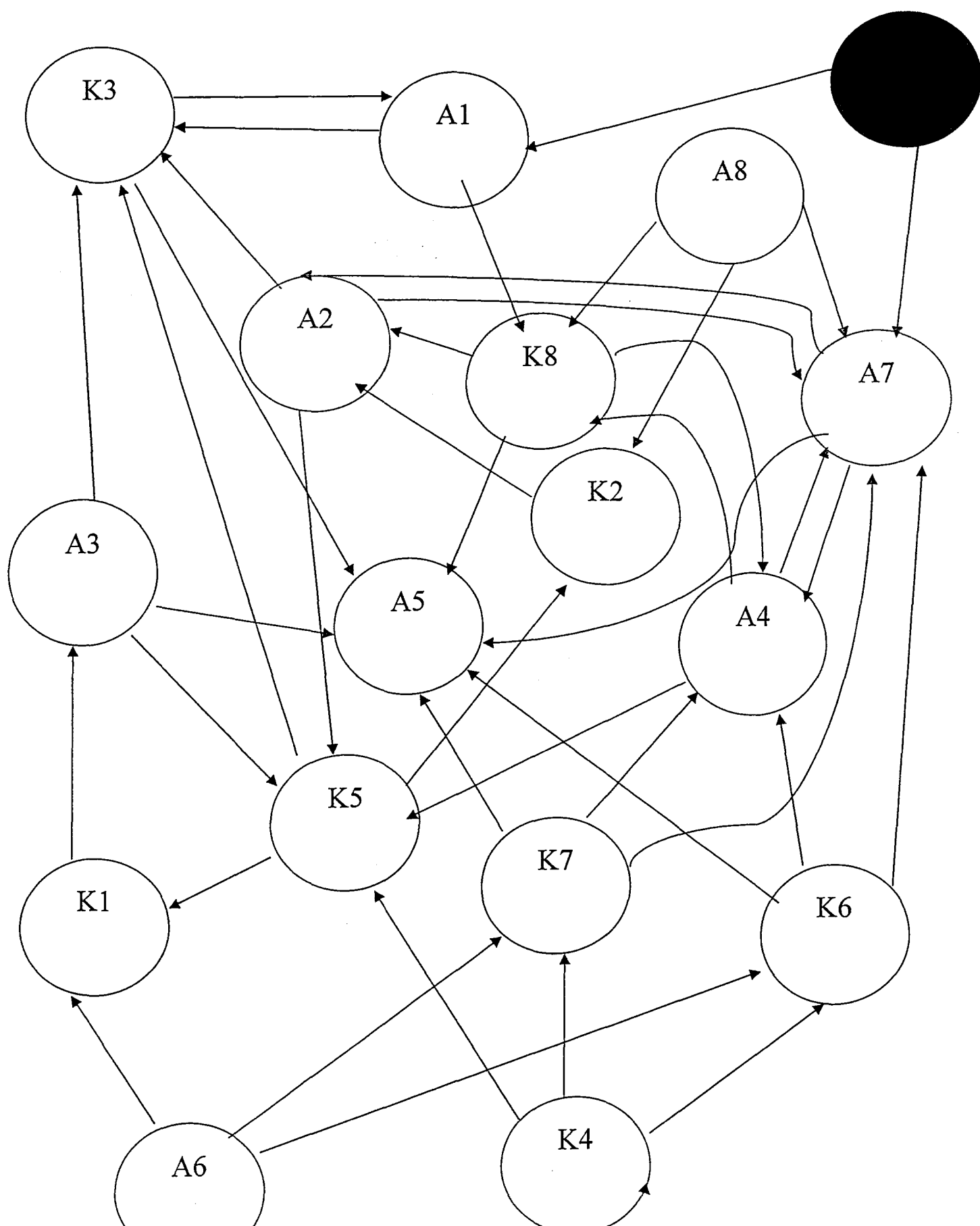
Συνεντεύξεις

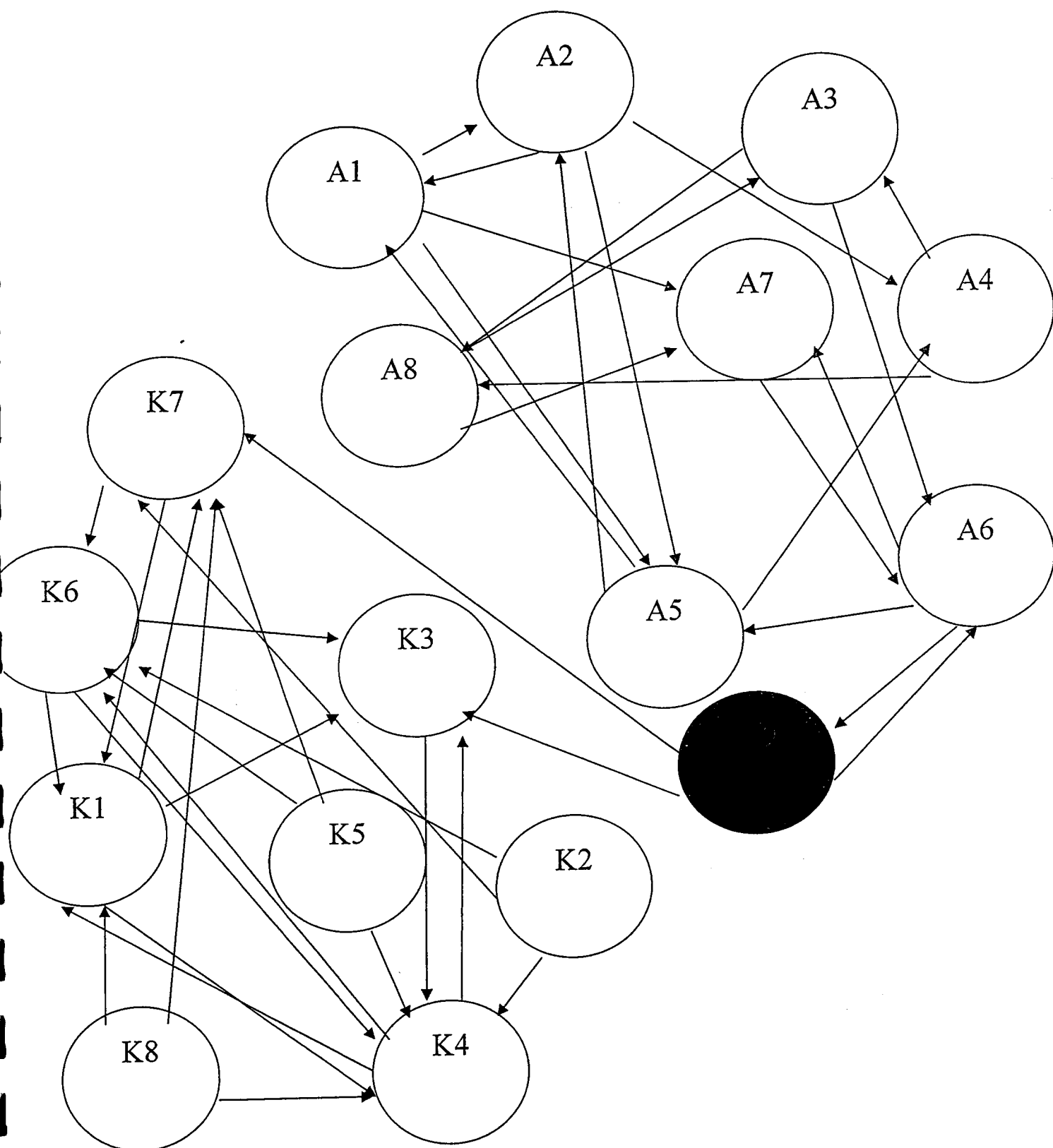
Ερωτήσεις συνέντευξης και στις δυο παιδαγωγούς (Α φάση)

1. Πως αξιολογείται μαθησιακά το μαθητή; Σε ποια μαθήματα παρουσιάζει δυσκολίες και σε ποια όχι

Παράρτημα 3

Κοινωνιογράμματα
ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ 1 (1^{ΟΥ} ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ)

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ 2 (2^{ΟΥ} ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ)

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ 3 (3^{ΟΥ} ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000119234